



This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

- + *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.
- + *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.
- + *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.
- + *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at <http://books.google.com/>



Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

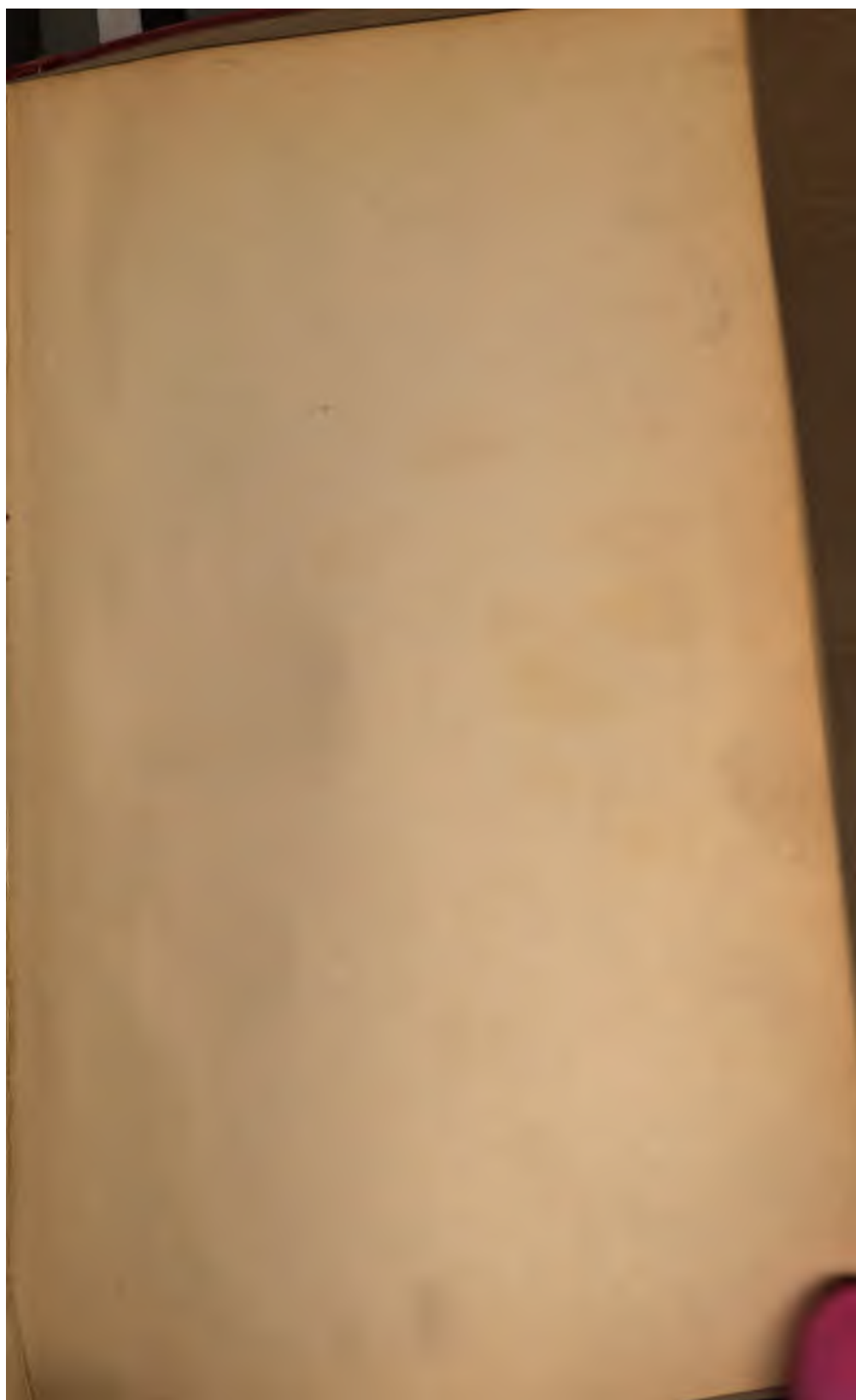
Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

- + *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.
- + *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.
- + *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.
- + *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter <http://books.google.com> durchsuchen.

A 439685



LB
675
K4
1893

GRUNDRISS
DER
PÄDAGOGIK

VON

HERMANN KERN.

FÜNFTE AUFLAGE

HERAUSGEGEBEN

VON

DR. OTTO WILLMANN,
PROFESSOR DER PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK IN PRAG.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1893.

GRUNDRISS
DER
PÄDAGOGIK

VON
HERMANN KERN.

FÜNFTE AUFLAGE

HERAUSGEGEBEN

VON
DR. OTTO WILLMANN,
PROFESSOR DER PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK IN PRAG.

BERLIN,
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1893.

GRUNDRISS
DER
PÄDAGOGIK

VON
HERMANN KERN.

FÜNFTE AUFLAGE

HERAUSGEGEBEN

VON
DR. OTTO WILLMANN,
PROFESSOR DER PHILOSOPHIE UND PÄDAGOGIK IN PRAG.

BERLIN.
WEIDMANNSCHE BUCHHANDLUNG.
1893.

LE
675
K-4
1075

GIFT OF
M. S. WHITNEY
6-28-1938

Vorrede

zur ersten Auflage.

Das Erziehungswesen erfreut sich in unserer Zeit bei allen Gebildeten einer besonders lebhaften und thätigen Teilnahme. Um so weniger dürfen wir unser Ohr den tadelnden Urteilen verschließen, welche über die zu Tage tretenden Eigentümlichkeiten und Ergebnisse der heutigen Erziehung ausgesprochen werden. Es ist vor allem der Mangel an scharf ausgeprägten Individualitäten, welchen man als eine Folge der jetzigen Jugendbildung ansieht. Man wirft insonderheit der Schule vor, daß sie sich oft dazu drängen lasse, ihren Zweck nicht im Innern des Zöglings, sondern in äußeren Dingen zu suchen, daß sie ihr Hauptziel nicht in dem finde, was der Persönlichkeit des Zöglings einen höheren sittlichen Wert verleiht, sondern in den Kenntnissen und Fertigkeiten, deren Besitz gewisse Vorteile im öffentlichen Leben sichert. Man beklagt es, daß vielfach die rechte Einheit in dem Thun derer fehle, welche an denselben Zöglingen nach- und nebeneinander das Erziehungsgeschäft vollziehen. Man behauptet, sie vergäßen nur zu oft, daß die Erziehung von ihrem Anfange bis zu ihrem Ende eine einzige, in sich zusammenhängende, nach einheitlichem Plane geregelte Thätigkeit sein muß und daß für die Bildung der Persönlichkeit alles verloren geht, was, ohne Verbindung mit der übrigen Gedankenwelt, im Geiste für sich bleibt. Man findet in der äußeren und inneren Organisation unseres Schulwesens ein Streben nach einer zu großen Gleichförmigkeit der

zu derselben Gattung gehörigen Schulen anstatt des entgegengesetzten Strebens nach der für die freie Entwicklung der Individualitäten unerlässlichen Mannigfaltigkeit.

Mögen solche und ähnliche Vorwürfe auch nicht zutreffen, wenn sie mit dem Anspruche auf Allgemeingültigkeit gemacht werden, so enthalten sie doch jedenfalls eine ernste Mahnung, alle Mittel zu ergreifen, welche ihnen den Boden zu entziehen geeignet sind. Zu diesen Mitteln gehört sicher in erster Linie die pädagogische Bildung der Lehrer, welche an den sog. allgemein bildenden Schulen wirken und daher durch ihren Unterricht sowie durch Regierung und Zucht, soweit diese letzteren der Schule obliegen, erziehen sollen. Ein bewusstes pädagogisches Verfahren ist jedem an der Erziehung Mitwirkenden unmöglich, wenn er die ihm gestellte Aufgabe nicht in ihrem Verhältnisse zu den übrigen Erziehungsaufgaben und zum letzten Zwecke aller Erziehung zu erfassen vermag. Die Befähigung hierzu wird aber nicht ohne Studium der theoretischen Pädagogik erworben.

Wer den pädagogischen Aufsätzen Beachtung geschenkt hat, welche ich früher an verschiedenen Orten veröffentlicht habe, weiß, daß ich von der Überzeugung durchdrungen bin, dem pädagogischen Denken sei der richtige Weg von Herbart und denen, die sich ihm angeschlossen haben, vorgezeichnet worden. Es könnte daher befremden, daß ich es trotzdem unternehme, mit einer neuen Darstellung der Pädagogik hervorzutreten. Allein Herbarts „Allgemeine Pädagogik“ und sein „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ bereiten dem Verständnisse eines Anfängers im Studium der Pädagogik manche nicht leicht zu überwindende Schwierigkeit und gehen auf die in Wirklichkeit gegebenen pädagogischen Verhältnisse nur wenig ein. Die auf Herbarts Grundsätzen beruhende meisterhafte Bearbeitung der Pädagogik von T. Ziller ist teils noch unvollendet, da bis jetzt nur die Einleitung, die Lehre von der Regierung und der erste Teil der Unterrichtslehre erschienen sind; teils ist insbesondere die „Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht“ wegen ihres Stoffreichtums nicht für das erste

Studium berechnet. K. V. Stoys „Encyklopädie der Pädagogik“ ist zwar ein trefflicher Wegweiser auf dem Gesamtgebiete der Pädagogik, soll aber kein durchgearbeitetes System derselben liefern. L. Strümpell endlich will in seinem bekannten Buche („Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte und Herbart“), wie er selbst sagt, nur übersichtlich mitteilen, was sich über pädagogische Gegenstände in Herbarts Schriften vorfindet. Es ergibt sich hieraus von selbst, welche Lücke in der pädagogischen Litteratur der Herbartschen Schule noch auszufüllen bleibt. Ob es mir einigermaßen gelungen ist, dies zu thun, muß ich dem Urtheile anderer überlassen.

Wie viel ich den eben genannten pädagogischen Schriften sowie den noch ausdrücklich hervorzuhebenden Arbeiten O. Willmanns zu verdanken habe, ist leicht zu erkennen, muß aber von mir an dieser Stelle besonders erwähnt werden.

Berlin, den 11. Mai 1873.

H. Kern.

Vorrede

zur vierten Auflage.

Die vorliegende vierte Auflage des Grundrisses der Pädagogik stimmt im großen Ganzen mit den vorhergehenden Auflagen überein; aber im einzelnen ist in ihr mehr als in der zweiten und dritten (1877 und 1881) verändert. Der auf die Geschichte der Pädagogik bezügliche Abschnitt (S. 13 ff.) wurde wesentlich erweitert, aber nicht in der Absicht, einen Leitfaden für diesen Teil der Geschichte einzufügen, sondern um eine Anleitung zu seinem Studium zu geben. Die Lehre von den „Formalstufen“ des Unterrichts mit der Lehre von der Methode des Unterrichts in der Weise der Zillerschen Schule zu vereinigen, habe ich mich trotz aller, ich möchte sagen, jahre-

langen Überlegung aus mannigfachen Gründen nicht entschließen können. Wie ich mir das Verhältnis beider zu einander denke, habe ich durch einzelne Änderungen anzudeuten gesucht. Die größte Versuchung zu Erweiterungen bot das Kapitel über die Schule und namentlich das über die Arten derselben. Ich habe mich damit begnügt, das darzulegen, was ich als wichtigste Folgerungen aus meinen pädagogischen Grundanschauungen ansehe, die Kritik anderer Ansichten und Einrichtungen möglichst vermeidend. Die Auffassung der Schule als einer allgemein bildenden Erziehungsanstalt habe ich streng festzuhalten mich bemüht, unter Abweisung jedes Nützlichkeitsprinzips alles ausschließend, wodurch die Schule zu einer Vorbildungsanstalt für bestimmte Studien und Berufsthätigkeiten wird. Das über ihr Verhältnis zu Gemeinde, Kirche und Staat Gesagte ist einer durchgreifenderen Änderung unterzogen worden. Den Anregungen zu einer mehr praktischen Behandlung der Pädagogik habe ich nicht Folge leisten zu müssen geglaubt. Ich wollte ein Buch bieten, dessen Studium der pädagogischen Thätigkeit vorausgehen soll, um dem jungen Manne die Gesichtspunkte zu geben, unter welchen er jene Thätigkeit von ihrem Anfange an auffassen muß, um die Gedanken in ihm anzuregen, welche ihn leiten sollen bei der selbständigen Beantwortung der einzelnen ihm in seiner Praxis entgegen tretenden Fragen, und um die Zielpunkte aufzustellen, nach deren Erreichung er in seinem pädagogischen Thun zu streben hat. Es fehlt uns nicht an trefflichen Büchern über praktische Pädagogik; aber vor ihrem Studium, welches erst in der Zeit der pädagogischen Berufsthätigkeit an seiner Stelle ist, scheint das einer theoretischen Pädagogik notwendig. Möge gegenwärtiger Grundriß diesem letzteren Studium zu dienen nicht ungeeignet befunden werden, und möge er, so schließen wir mit dem Vorworte der dritten Auflage, auch in der neuen Gestalt einigen Anklang finden und die Überzeugung von der Notwendigkeit einer pädagogischen Ausbildung der Lehrer verbreiten helfen!

Berlin, Neujahr 1887.

H. Kern.

Vorrede des Herausgebers

zur fünften Auflage.

Unter den Arbeiten, welche durch das Streben ins Leben gerufen worden sind, die Gesichtspunkte und Leitbegriffe der Herbartschen Pädagogik zu einem Fermente der Lehrpraxis der höheren Schulen zu machen, nimmt das vorliegende Buch des verewigten Hermann Kern eine hervorragende Stellung ein. Es giebt eine klare und übersichtliche Darstellung der Herbartschen Pädagogik und zwar im ganzen Umfange mit Einschluß der Lehre von der Zucht, der Regierung und dem Schulwesen und zieht in geeigneter Weise die Litteratur der Herbartschen Schule heran, behält aber zugleich mit den Arbeiten zur Gymnasialpädagogik Fühlung und verliert niemals die Lehrpraxis aus dem Auge. Otto Frick sagt in seiner Schrift: „Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht in den höheren Schulen zu verwerten?“ sein Thema hätte der Vereinfachung halber an die Stelle der drei genannten Pädagogen den Namen Kerns setzen können, und er nennt dessen „Grundrifs“ „die vollständigste, übersichtlichste Zusammenfassung jener didaktischen Grundsätze“, weshalb er es auch angezeigt findet, „möglichst oft auf seine Fassung zurückzugehen“. Die Beispiele aus der Lehrpraxis, welche Kern giebt, sind in gewissem Betracht die Vorläufer der Frickschen „Lehrproben und Lehrgänge aus der Praxis der Gymnasien und Realschulen“ (seit 1884).

Die Vereinigung mehrfacher Rücksichten brachte für Kern die Notwendigkeit besonderer Sorgfalt in der Auswahl der Materien des Buches mit sich, und man kann bei eingehenderer Lektüre desselben nicht umhin, sein dabei bewiesenes Geschick anzuerkennen. Dieser Charakter des Buches schließt es aber aus, bei der Wiederherausgabe desselben irgendwie in sein Gefüge einzugreifen. Es könnte vielleicht erwünscht

erscheinen, wenn bei der vorliegenden Auflage auf die neuere Organisation des höheren Unterrichtswesens Rücksicht genommen worden wäre; allein die Zahl der Stellen, an denen Kern präsumptiv Veränderungen vorgenommen hätte, ist nur gering, und dem Leser ist es zudem leicht, die Anpassung an den gegenwärtigen Lehrbetrieb vorzunehmen. So sah sich der Herausgeber auf die Ergänzung der Litteraturangaben beschränkt, wobei er jedoch nirgend den Rahmen überschreiten zu dürfen glaubte, den der Verfasser selbst bei seinen durchweg sorgfältig ausgewählten Angaben einhielt. Das Hinzugekommene ist durch Klammern [] als solches bezeichnet.

Möge die neue Auflage die gleiche günstige Aufnahme finden wie die früheren und besonders bei den Vertretern des gelehrten Schulunterrichtes das pädagogische Interesse mehr und mehr wachrufen. Dazu ist die Herbartsche Erziehungs- und Unterrichtslehre durch ihre Beschränkung auf das individuelle Moment besonders geeignet. Wer zur Würdigung des sozialen Moments fortschreiten will, findet auch dazu Antriebe in ihr, und selbst wenn er sich dabei in wesentlichen Punkten von ihr entfernen sollte, so wird er ihr für die Anregung und Schulung des Denkens, die sie ihm gewährte, jederzeit Dank wissen.

Prag, 28. Mai 1893.

O. Willmann.

Inhalt.

Einleitung.

| | Seite |
|---|-------|
| 1. Begriff der Erziehung | 1 |
| 2. Möglichkeit der Erziehung | 2 |
| 3. Nähere Bestimmung des Erziehungszweckes | 4 |
| 4. Unterscheidung der erziehenden Thätigkeiten | 6 |
| 5. Verhältnis der Erziehung zur einheitlichen Persönlichkeit und zur Individualität des Zöglings | 7 |
| 6. Abhängigkeit der Pädagogik von der Ethik und der Psychologie; Verhältnis der pädagogischen Erfahrung und des pädagogischen Tactes zur pädagogischen Theorie und Praxis | 9 |
| 7. Einteilung der Pädagogik, ihre Geschichte und Litteratur | 11 |

Erste Abtheilung.

Allgemeine Pädagogik.

Erster Abschnitt.

Die Lehre vom Unterrichte.

1. Kapitel.

Der Zweck des Unterrichts.

| | |
|---|----|
| § 8. Vorläufige Bestimmung der vom Unterrichte zu lösenden Aufgabe | 27 |
| § 9. Begriff des Interesses | 29 |
| § 10. Interesse, Begehren, Wollen | 31 |
| § 11. Vielseitigkeit des Interesses | 33 |
| § 12. Die Vielseitigkeit im Gegensatze zur Einseitigkeit, Gleichgewicht zwischen den verschiedenen Interessen | 36 |
| § 13. Mittelbares und unmittelbares Interesse | 37 |
| § 14. Die Vielseitigkeit im Gegensatze zur Allseitigkeit | 39 |
| § 15. Die Vielseitigkeit des Interesses im Gegensatze zur Vielgeschäftigkeit und zur Vielwisserei | 41 |
| § 16. Die Vielseitigkeit des Interesses und die Individualität des Zöglings | 42 |
| § 17. Schließliche Feststellung des Unterrichtszweckes, der nicht erziehende Unterricht, die formale Bildung als Unterrichtszweck | 45 |

2. Kapitel.

Der Stoff des Unterrichts.

| | Seite |
|---|-------|
| § 18. Ergänzung der Erfahrung und des Umgangs durch geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Unterricht | 49 |
| § 19. Umfang und pädagogische Bedeutung des Unterrichts in der Geschichte | 51 |
| § 20. Zusammenhang des Sprachunterrichts mit dem Geschichtsunterrichte | 53 |
| § 21. Die pädagogische Bedeutung des Sprachunterrichts an sich | 55 |
| § 22. Deklamieren, freie Vorträge, Gesang, Schönschreiben, Rechtschreiben, Stilübungen in ihrem Zusammenhange mit dem Sprachunterrichte | 57 |
| § 23. Pädagogische Bedeutung des naturkundlichen Unterrichts, Auswahl des Stoffs, Stellung der Geographie | 58 |
| § 24. Mathematischer, Rechen- und Zeichenunterricht in ihrem Zusammenhange mit dem naturkundlichen Unterrichte und an sich | 61 |
| § 25. Zusammenhang des Turnens mit dem naturkundlichen Unterrichte | 63 |
| § 26. Der Religionsunterricht, Zusammenstellung sämtlicher Unterrichtsfächer | 64 |

3. Kapitel.

Die Anordnung des Unterrichts.

| | |
|---|----|
| § 27. Der Anfang des Unterrichts | 66 |
| § 28. Der Abschluß des Unterrichts | 69 |
| § 29. Grundsätze für das Nebeneinander im Unterrichte | 72 |
| § 30. Beispiel für die Anwendung dieser Grundsätze | 75 |
| § 31. Keine Trennung des sachlich Zusammengehörigen | 75 |
| § 32. Innere Verbindung des gleichzeitig zu Lehrenden | 79 |
| § 33. Verbindung des Unterrichts im mechanischen Lesen, Schreiben, Rechnen, Zeichnen und Singen mit dem übrigen Unterrichte | 84 |
| § 34. Grundsätze für das Nacheinander im Unterrichte | 90 |
| § 35. Wechsel der Unterrichtsgegenstände, Pausen im Unterrichte, Repetitionen | 95 |

4. Kapitel.

Die Methode des Unterrichts.

| | |
|---|-----|
| § 36. Unterscheidung der zergliedernden oder erläuternden, der darstellenden und der entwickelnden Unterrichtsmethode | 101 |
| § 37. Der erste erläuternde oder sogenannte Anschauungs-Unterricht | 104 |
| § 38. Zweck des erläuternden Unterrichts auf den späteren Unterrichtsstufen | 109 |
| § 39. Erreichung dieses Zwecks durch den erläuternden Unterricht in den verschiedenen Unterrichtsfächern | 110 |
| § 40. Der darstellende Unterricht | 115 |
| § 41. Der entwickelnde Unterricht im allgemeinen | 119 |
| § 42. Der entwickelnde Unterricht und das empirische Interesse | 121 |
| § 43. Der entwickelnde Unterricht und das spekulative Interesse | 124 |
| § 44. Der entwickelnde Unterricht und das ästhetische Interesse | 128 |
| § 45. Der entwickelnde Unterricht und das sympathetische Interesse | 132 |
| § 46. Der entwickelnde Unterricht und das soziale Interesse | 136 |
| § 47. Der entwickelnde Unterricht und das religiöse Interesse | 138 |
| § 48. Die Lehrformen und ihr Verhältnis zu den Methoden des Unterrichts, didaktische Technik, Manier | 140 |

— XI —

Zweiter Abschnitt.

Die Lehre von der Regierung.

1. Kapitel.

Der Zweck der Regierung.

| | Seite |
|--|-------|
| § 49. Die Aufgabe der Regierung, der von ihr zu erzielende Gehorsam | 144 |
| § 50. Verhältnis des Regierungszwecks zum allgemeinen Erziehungszwecke | 146 |

2. Kapitel.

Die Mafsregeln der Regierung.

| | |
|---|-----|
| § 51. Die Pflege des Körpers | 147 |
| § 52. Die Beschäftigung | 150 |
| § 53. Die Aufsicht | 153 |
| § 54. Die übrigen Mafsregeln der Regierung im allgemeinen | 156 |
| § 55. Der Befehl | 157 |
| § 56. Die Autorität und die Liebe | 159 |
| § 57. Die Strafe im allgemeinen | 162 |
| § 58. Verschiedene Arten der Strafe | 165 |
| § 59. Anfang und Ende der Regierung | 169 |

Dritter Abschnitt.

Die Lehre von der Zucht.

1. Kapitel.

Der Zweck der Zucht.

| | |
|---|-----|
| § 60. Bildung eines sittlichen Charakters als Zweck der Zucht | 173 |
| § 61. Entstehung des sittlichen Charakters | 174 |
| § 62. Der objektive und der subjektive Teil des Charakters | 176 |

2. Kapitel.

Das Verfahren der Zucht.

| | |
|---|-----|
| § 63. Die Mittel, das Gedächtnis des Willens zu erzeugen | 180 |
| § 64. Der Leichtsinns und die Trägheit | 182 |
| § 65. Die Wahl zwischen dem mannigfaltigen Wollen auf Grund von Erfahrungen, die pädagogischen Strafen und Belohnungen | 184 |
| § 66. Das Verhältnis der Kinder zum elterlichen Hause | 186 |
| § 67. Der gesellige Umgang mit den Altersgenossen | 189 |
| § 68. Die Übung in der Geduld, der rechte Geist des Besitzes und der Thätigkeit . | 191 |
| § 69. Die Verhütung von Affekten und Leidenschaften | 193 |
| § 70. Die Wahl nach sittlichem Urteile | 197 |
| § 71. Die Bildung und Rangordnung der Grundsätze, die religiöse Weihe des sitt- lichen Strebens | 203 |
| § 72. Das Verhältnis der Zucht zur Regierung, das Ende der Zucht | 206 |

unseres Geistes mit der Außenwelt allein durch die Organe des Körpers vermittelt wird. Jedenfalls werden wir daher in der Pädagogik auch die Pflege und Ausbildung des Körpers wiederholt zu berühren, aber nicht etwa zwei koordinierte Abschnitte, von der leiblichen und von der geistigen Erziehung zu unterscheiden haben. Der Erzieher muß sich durch den Arzt ergänzen lassen, aber nicht selbst Arzt sein wollen. Das Interesse des Erziehers für das körperliche Gedeihen seines Zöglings ist ein mittelbares; der eigentliche Zielpunkt der Erziehung ist im Geiste des Zöglings zu suchen.

Nicht auf den ganzen Menschen also erstreckt sich die Erziehung; aber den ganzen innern Menschen soll sie gestalten. Nicht nur den einen oder den andern Teil des Gedankenkreises will der Erzieher in seinem Zöglinge anbauen; nicht zu gewissen einzelnen geistigen Thätigkeiten will er ihn befähigen, nicht nur dem einen oder andern geistigen Streben eine bestimmte Richtung anweisen; nicht zur Lösung irgend einer speziellen dem Geiste des Menschen gestellten Lebensaufgabe will er den Zögling geschickt machen. An die ganze geistige Persönlichkeit des Zöglings wendet er sich; ihr will er eine bestimmte Gestalt geben, welche sich in jedem Streben und in jeder Lage des Lebens geltend macht.

Erziehung ist nach dem bisher Gesagten eine planmäßige Einwirkung auf den Zögling, welche eine bestimmte feste Gestaltung seines gesamten geistigen Innern zum Zwecke hat.*)

Offenbar ruft diese Erklärung noch zwei Fragen hervor, die nach der Möglichkeit einer solchen Einwirkung und die nach der nähern Bestimmung des Erziehungszweckes.

§ 2.

Der Erzieher wirkt, wie gesagt, auf das geistige Innere des Zöglings ein, um diesem Innern eine bestimmte feste Gestalt zu geben, um es im eigentlichen Sinne des Wortes zu bilden. Indem er dies unternimmt, setzt er einerseits voraus,

*) Vergl. T. Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik, § 1.

daß das Innere einer Umgestaltung fähig ist, daß es der äußern Einwirkung nachgiebt, daß es noch keine feste, in sich abgeschlossene Gestalt angenommen hat, daß es noch bildsam ist, anderseits aber auch, daß es möglich sei, dem Innern des Zöglings endlich eine Gestalt zu geben, welche Bestand hat, welche äußern Einflüssen gegenüber beharrt.

Der Zeitpunkt, in welchem die Erziehung hiernach an ihr Ende gelangt, läßt sich nicht im allgemeinen bestimmen. Wie er oft früher eintritt, als angenommen wurde, so daß dann die Ausführung des für die Erziehung aufgestellten Planes verhindert wird, so kann er mitunter auch durch geeignete Erziehungsmittel hinausgeschoben werden.

Die Einwirkung des Erziehers auf den Zögling soll aber eine planmäßige sein. Darin liegt die weitere Voraussetzung, daß gewissen Erziehungsmitteln eine gewisse, vor auszubestimmende Wirkung entsprechen muß, daß auch das psychische Geschehen bestimmten Naturgesetzen folgt. Wir unterlassen es, hier die psychologische Theorie näher zu charakterisieren, welche solchen Voraussetzungen entspricht, weil dies nicht Sache der Pädagogik, sondern der Psychologie ist. Es genüge, zunächst auf die Psychologie der Herbartschen Schule und, abgesehen von Herbarts eigenen Schriften, speziell auf die von M. W. Drobisch (Empirische Psychologie nach naturwissenschaftlicher Methode, Leipzig 1842; erste Grundlehren der mathematischen Psychologie, Leipzig 1850), E. W. Miquél (Beiträge zu einer pädagogisch-psychologischen Lehre vom Gedächtnis I, Hannover 1850), G. Schilling (Lehrbuch der Psychologie, Leipzig 1851), W. Volkmann Ritter von Volkmar (Lehrbuch der Psychologie vom Standpunkte des Realismus und nach genetischer Methode, 2 Bde., des Grundrisses der Psychologie 3. Aufl., Cöthen 1884 und 1885), M. Lazarus (Leben der Seele, 2 Bde., Berlin 1856—1858, 3 Aufl., 3 Bde., 1883—1885), G. A. Lindner (Lehrbuch der empirischen Psychologie als induktiver Wissenschaft, 8. Aufl., Wien 1885), Rob. Zimmermann (der betr. Abschnitt in seiner „Philosophischen Propädeutik“, 3. Aufl., Wien 1867), M. A. Drbal (Empirische Psychologie, 4. Aufl.,

Wien 1885; Darstellung der wichtigsten Lehren der Menschenkunde und Seelenlehre als Grundlage der Erziehungslehre, Wien 1872), K. V. Stoy (Die Psychologie in gedrängter Darstellung, Leipzig 1870), L. Ballauf (Elemente der Psychologie, Cöthen 1877), J. Helm (Grundzüge der empirischen Psychologie und der Logik, 2., veränderte Aufl., Bamberg 1879), K. Lange, Über Apperception, 2. Aufl., Plauen 1887) und L. Strümpell (Psychologische Pädagogik, Leipzig 1880, und Grundriß der Psychologie, Leipzig 1884) sowie auf Th. Waitz' Lehrbuch der Psychologie als Naturwissenschaft (Braunschweig 1849) hinzuweisen. Nicht unerwähnt dürfen aber auch die psychologischen Schriften von H. Lotze und die Leistungen der physiologisch-psychologischen Schule bleiben.

Die Wirkung, welche durch den Erzieher auf den Zögling ausgeübt wird, ist ein Produkt der angewandten Erziehungsmittel und dessen, was der Erzieher im Geiste des Zöglings vorfindet. Darum wirkt einerlei Erziehung oft so verschieden auf verschiedene Zöglinge. Darum ist es auch die Aufgabe des Erziehers, sich nicht nur mit den allgemeinen Gesetzen des psychischen Geschehens vertraut zu machen, sondern auch die Individualität des Zöglings, d. h. seine natürlichen, in dem körperlichen Organismus begründeten, wie seine erworbenen, durch die Verhältnisse, in welchen das Kind heranwächst, bedingten Anlagen, zu beobachten. Nur dadurch setzt er sich in den Stand, die Schranken seiner Wirksamkeit zu erkennen und innerhalb dieser Schranken die Mittel zu wählen, mit welchen er den beabsichtigten Zweck erreichen kann.

§ 3.

In der bis jetzt gewonnenen Bestimmung des Begriffs der Erziehung ist noch ein Unbekanntes. Der Erzieher will dem geistigen Innern eine bestimmte Gestalt geben. Es schwebt ihm eine gewisse Gestaltung desselben als Ideal vor; den Zögling will er zu diesem Ideal erheben oder ihn doch auf den Weg bringen, auf welchem er sich nach dem Aufhören der Erziehung aus eigenem Streben diesem Ideale mehr und mehr

nähere. Die Erreichung des Ideals, ja schon das bloße Streben darnach verleiht der Person des Zöglings in den Augen seines Erziehers einen Wert. So verschieden die Erzieher, so verschieden können diese Erziehungsideale sein. Welches ist das rechte, und wer hat also das Recht, das Innere des Zöglings nach seinem Ideale zu gestalten? Mit andern Worten: Welches ist das Ideal, dessen Erstrebung der Persönlichkeit des Zöglings einen absoluten Wert verleiht? Darauf antwortet die Ethik*): Die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht, d. h. die Tugend.

Die Tugend ist ein Ideal, das als solches nie erreicht wird, am wenigsten zur Zeit der Erziehung. Es kann sich nur um Hervorrufung eines Strebens handeln, das sein Ziel in der Tugend hat, um ein auch bei noch ausbleibender Verwirklichung beharrliches Streben nach dem sittlichen Ideale, d. h. um Sittlichkeit. Die Sittlichkeit gehört, wie die Tugend, dem gesamten Wollen an, und dieses hängt von den verschiedenen Beziehungen ab, in welchen der Mensch im Leben steht, zu sich selbst, zur Gesellschaft und zur Natur. Alle Lebensverhältnisse strebt der sittliche Mensch den Musterbildern des Wollens, den sittlichen Ideen gemäß zu gestalten; in allen will er sich als mit diesen Ideen in Übereinstimmung befindlich bewähren. Das, was der Erzieher in dem Zöglinge hervorzurufen sucht, ist ein in dem ganzen Innern lebendes beharrliches Streben, eine Thätigkeit, deren Art und Richtung dem idealen, in der Tugend liegenden Ziele entspricht.

*) Vergl. die ethischen Schriften Herbarts, namentlich dessen „Allgemeine praktische Philosophie“, ferner: G. Hartenstein, Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften (Leipzig 1844); L. Strümpell, Vorschule der Ethik (Münch. 1845); F. H. Th. Allihn, Grundlehren der allgemeinen Ethik (Leipzig 1861); Teyte, Die praktischen Ideen nach Herbart (Leer und Emden 1861); J. H. Nablowsky, Die ethischen Ideen (Leipzig 1865) und Allgemeine Ethik (2. Aufl., Leipzig 1885); T. Ziller, Allgemeine philosophische Ethik (Langensalza 1880). [H. Steinthal, Allgemeine Ethik, Berlin 1885.] Im voraus sei hier auch auf § 70 verwiesen.

Die Tugend enthält zwei Elemente, welche mit einander harmonieren, die Einsicht in das, was recht und gut ist, d. h. die durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmte Einsicht, und das dieser Einsicht entsprechende Wollen. Jedes für sich allein macht noch nicht die Tugend aus. Jene Einsicht wird beim Mangel eines ihm entsprechenden Wollens leichter ein sittliches Mißfallen auf sich ziehen, als den Ruhm der Tugend erwerben. Nur ein solches Wollen erkennen wir als sittlich an, welches durch das bewusste Streben erzeugt wird, das als recht und gut Erkannte zu verwirklichen, Wollen und Erkenntnis in Übereinstimmung zu bringen.

§ 4.

Die durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmte Einsicht sowohl wie das ihr entsprechende Wollen gehen aus dem Gedankenkreise hervor, wie ihn der Erzieher vorfindet und wie er ihn bildet, und es ist daher die erste Aufgabe des Erziehers, den ganzen Kreis dessen, was möglicherweise Gegenstand des Wollens werden kann, so zu gestalten, daß aus ihm die durch die sittlichen Ideen bestimmte Einsicht wie ein dieser Einsicht unterworfenen Wollen hervorgehen kann, und die zweite, für die Entstehung eines solchen Wollens zu sorgen. Die erste dieser beiden Aufgaben löst der Unterricht, die andere die Zucht.

Beide, Unterricht und Zucht, müssen den Gesamtzweck der Erziehung im Auge behalten. Es darf daher die Einsicht, welche der Unterricht erzielt, keine ruhende, kein bloßer Besitz sein, sondern eine zum Handeln treibende, eine in das Wollen übergehende. Neben diesem aus der gewonnenen Einsicht entspringenden Wollen würde aber ein sich unabhängig von ihr erzeugendes Wollen, das auch in Widerspruch mit ihr treten könnte, zu entstehen drohen, wenn der Unterricht nicht den ganzen Kreis dessen umfaßte, was möglicherweise Gegenstand des Wollens werden könnte. Ebenso wird es der Zucht darauf ankommen, das gesamte Wollen des Zöglings der sittlichen Einsicht zu unterwerfen und es auf diese Weise in den Dienst der sittlichen Ideen zu stellen.

Diese Aufgabe der Zucht ist aber offenbar im vollen Sinne nur lösbar, wenn und soweit dem Unterrichte die Lösung seiner Aufgabe schon gelungen ist. Dadurch wird ein späteres Eintreten der Zucht und eine noch spätere Ausdehnung derselben auf das ganze Gebiet des jugendlichen Wollens bedingt. Nun regt sich aber im Kinde vom ersten Anfange an ein mannigfaltiges und wechselndes Begehren. Wenn dies Befriedigung erhielte, so würde der Zucht aus mehr als einem Grunde die Bildung eines sittlichen Wollens theils erschwert, theils geradezu unmöglich gemacht werden. Der Erzieher muß also, solange und soweit die Vorbedingungen für die Anwendung der Zucht noch nicht erfüllt sind, jede die Bildung eines sittlichen Wollens hindernde Befriedigung der Begierden verhüten. Wir nennen die einem solchen Zwecke dienende erziehende Thätigkeit die Regierung, so daß wir also drei erziehende Thätigkeiten zu unterscheiden haben: Unterricht, Regierung und Zucht.

Indem wir den Unterricht als eine erziehende Thätigkeit betrachten, sind wir uns wohl bewußt, daß es einen erziehenden und einen nicht erziehenden Unterricht giebt, eine Unterscheidung, auf die später (§ 7) ein helleres Licht fallen wird. So oft wir schlechtweg vom Unterrichte sprechen, haben wir, wie hier ein für allemal bemerkt sein möge, den erziehenden im Sinne.

§ 5.

Der Sprachgebrauch des gewöhnlichen Lebens redet bald nur von einer Tugend, indem er damit den sittlichen Gesamtwert des Menschen bezeichnet, bald von mehreren Tugenden. Der Sinn, in welchem wir das Wort gebraucht haben, läßt nur die Einheit der Tugend zu, wie diese Einheit auch in dem Begriffe einer „tugendhaften Gesinnung“ liegt. Uns ist Tugend die Übereinstimmung des gesamten Wollens mit der durch die Gesamtheit der sittlichen Ideen bestimmten Einsicht.

Der Träger dieses gesamten Wollens ist ein und derselbe; alle die einzelnen Züge, die das Wesen der Tugend ausmachen, sollen sich in einer Person zusammenfinden, die in allen als dieselbe erscheint; sie sollen in einer das ganze Innere be-

herrschenden Gesinnung wurzeln und stets das ganze Wesen des Tugendhaften offenbaren. Darum eben ist die Tugend eine Eigenschaft der Person, und nur darum konnte sie als das Ideal bezeichnet werden, dessen Erstrebung der Persönlichkeit des Zöglings einen absoluten Wert verleiht.

Der Einheit der Person kann aber die Mannigfaltigkeit des Wollens und der Verhältnisse, auf welche sich die Einsicht erstreckt, gefährlich werden. Es ist daher eine Pflicht des Erziehers, dafür Sorge zu tragen, daß jene Einheit in dieser Mannigfaltigkeit nicht verloren gehe, daß der Zögling, auch wenn er Verschiedenes will, sich bewußt bleibe, ein und derselbe zu sein.

Jede Persönlichkeit hat ihre Individualität. Dies gilt ebenso von der des Erziehers wie von der des Zöglings. So wie die bildende Kunst nicht einen Menschen, der nur die in dem Inhalte des allgemeinen Begriffs enthaltenen Merkmale hätte, darzustellen vermag, so vermag auch die Erziehungskunst aus dem Zöglinge keinen sittlichen Menschen überhaupt, sondern nur einen sittlichen Menschen mit individuellem Gepräge zu machen. Es ist schon oben (§ 2) darauf hingewiesen worden, daß das Erziehungsergebnis ein Produkt aus den angewandten Erziehungsmitteln und aus der Individualität des Zöglings sei. Darin liegt einerseits, daß durch die Individualität des Zöglings der Erziehung gewisse Grenzen gesetzt sind, andererseits aber auch, daß die Erziehung durch Anwendung geeigneter Mittel innerhalb dieser Grenzen auf die Individualität des Zöglings umgestaltend einzuwirken imstande ist. Es fragt sich, ob der Erzieher unter allen Umständen das Recht hat, von der ihm hiernach verliehenen Macht unbedingten Gebrauch zu machen, das eigenste Wesen des Zöglings zu verwischen, um ihm eine Bildung zu geben, die sich der seines Erziehers und damit der Individualität des letzteren nähert. Woraus allein könnte der Erzieher das Recht ableiten, in eine bestimmte Individualität umgestaltend einzugreifen? Gewiß nur aus der sittlichen Unvollkommenheit derjenigen Individualität, die er vorfindet. Muß er es daher nicht als seine Pflicht ansehen, die Individualität

des Zöglings zu erhalten, soweit sie den sittlichen Ideen nicht widerspricht? Es giebt nur eine Sittlichkeit; aber es sind unendlich viele sittliche Individualitäten möglich.

Gerade auf der Erhaltung des Individuellen beruht die den originellen Naturen eigene Kraft und Energie des Wollens, die ja auch eine Forderung der Sittlichkeit ist, so daß die Erhaltung der sittlich berechtigten Eigentümlichkeiten des Zöglings dem Erziehungszwecke nicht nur nicht zuwiderläuft, sondern durch ihn geradezu bedingt wird.

Dazu kommt, daß das Fremdartige, was die Erziehung der Persönlichkeit des Zöglings aufgedrungen hat, so oft noch nach Beendigung der Erziehung in dem Kampfe mit der Individualität unterliegt und daß damit eine empfindliche Störung in die stetige Fortentwicklung gebracht wird, welche durch die Erziehung begründet war.

§ 6.

Aus dem Bisherigen ergibt sich die Abhängigkeit der Pädagogik von der Ethik und der Psychologie. Die Ethik bestimmt den Zweck der Erziehung; sie stellt das Ideal auf, nach welchem der Erzieher das geistige Innere des Zöglings zu gestalten sucht. Aber so sehr ein solches Ideal auch den Erzieher für seine Thätigkeit zu begeistern vermag, so wenig zeichnet es ihm doch den Weg zu seiner Verwirklichung vor. Diese wird von der Anwendung der rechten Mittel abhängen. Die Mittel müssen der Natur des Geistes, den Gesetzen, welchen alles geistige Geschehen gehorcht, entsprechen; die Wissenschaft dieser Gesetze aber ist die Psychologie.

Inwieweit die Pädagogik auf die Einzelheiten der pädagogischen Praxis einzuwirken imstande ist, das wird namentlich durch den Grad der Ausbildung bedingt, welchen die Psychologie erlangt hat. Aber auch wenn die Psychologie ihrem Ideale vollständig entspräche, würde die pädagogische Praxis der Erfahrung nicht entbehren können, weil ja, wie wir gesehen haben, das Gelingen der pädagogischen Thätigkeit nicht nur von der klaren Erkenntnis des Erziehungszweckes

und der psychologischen Gesetze abhängt, sondern auch von der Bekanntschaft mit der Individualität des Zöglings, mit seinem ganzen Thun und Treiben sowie mit den Wirkungen, welche bestimmte Erziehungsmafsregeln in bestimmten Fällen auf ihn ausüben. Allein wie grofs auch das Gewicht ist, welches der praktische Erzieher auf die pädagogische Erfahrung zu legen hat, so darf er sich doch dadurch umsoweniger zur Geringschätzung der pädagogischen Theorie verleiten lassen, als auch hier, wie im Gebiete der äufsern Natur, nur der Erfahrungen machen wird, der sie zu machen versteht. Dieses Verständnis ist aber unmöglich ohne Kenntnis der Gesichtspunkte, auf die es bei der Erfahrung ankommt, und solche giebt allein die Theorie. Ferner sind für die pädagogische Praxis nur die Erfahrungen von Nutzen, welche vollständig genug sind. Dies kann aber weder von derjenigen Erfahrung gesagt werden, welche wir aus der übrigens nie ganz unparteiischen Erinnerung an die eigene Erziehungszeit oder aus den Beobachtungen anderer schöpfen, noch auch von den Erfahrungen, welche der Erzieher in seiner eigenen Thätigkeit gewinnt. Nur selten ist der geistige Zustand, in welchem sich der Zögling vor Anwendung der betreffenden Erziehungsmittel befand, die Art und Weise, wie jene Mittel zur Anwendung kamen, die Gesamtheit der äufseren Umstände, die ihre Wirkung unterstützten oder hemmten, und fast nie ihre innere Wirkung bekannt. Dazu kommt — und dies ist besonders wesentlich —, dafs diejenige Erfahrung, welche im Hinblick auf den Erziehungszweck die wichtigste ist, erst dann, wenn der Zögling zum Manne herangereift ist, gemacht werden kann. Auch das ist noch zu bedenken, dafs die Erfahrung wegen der sittlich bedingten Unmöglichkeit, Versuche zu machen und dadurch zu erfahren, was aus dem Zöglinge bei Anwendung anderer oder keiner Mittel geworden wäre, auf dem Felde der Pädagogik engere Schranken als auf manchem anderen hat.

Durch das eben Gesagte sollte einer Überschätzung der pädagogischen Erfahrung, namentlich einer solchen, die zur Geringschätzung der Theorie führt, vorgebeugt, aber durchaus

nicht in Abrede gestellt werden, daß eine durch die Theorie unterstützte Erfahrung, welche nicht auf vereinzelte, sondern auf möglichst vielseitige Beobachtungen gegründet ist und alles, was auf die Wirkung der Erziehungsmittel einen Einfluß übt, möglichst genau beobachtet, welche lange genug fortgesetzt wird und die im Mannesalter sich zeigenden Erfolge der Erziehung nicht unberücksichtigt läßt, nicht nur der pädagogischen Praxis, sondern auch der pädagogischen Theorie von großem Nutzen sein muß.

Theorie und Erfahrung verbunden machen noch nicht den vollendeten Praktiker, den pädagogischen Künstler. Dieser hat drittens noch pädagogischen Takt nötig, d. h. die Fähigkeit, jeden vorliegenden Fall rasch und sicher zu beurteilen und für ihn sofort das richtige Mittel zu finden, das zur Erreichung des Erziehungszweckes zu ergreifen ist. Der rechte Takt setzt voraus, daß derjenige, der ihn besitzt, die Hauptgrundsätze der Pädagogik in sich aufgenommen und sich in dieselben hineingelebt hat, so daß er in jedem einzelnen ihm in der Praxis begegnenden Falle nicht anders kann, als ihn diesen Grundsätzen gemäß auffassen und behandeln, oft auch, ohne den Zusammenhang seines Handelns mit jenen Grundsätzen, selbst nachträglich, zu verstehen, immer aber, ohne im Augenblicke des Handelns die Regel, die er eben befolgen will, aus den Grundsätzen abzuleiten. Wer diesen Takt besitzt, findet im einzelnen Falle darum das Richtige, weil die wahrhaft pädagogische Stimmung als eine dauernde und ihn beherrschende aus den Grundsätzen, die er sich zu eigen gemacht hat, hervorgegangen ist. Er bildet diesen Takt nicht nur durch praktische Übung, sondern auch durch fortwährend neben der Praxis hergehendes Studium weiter aus. Keine vollendete pädagogische Praxis ohne stete psychologische Beobachtung, ohne pädagogische Erfahrung und ohne pädagogischen Takt; aber auch keine bewußte Beobachtung, keine ausreichende Erfahrung, kein sicherer Takt ohne Theorie!

§ 7.

Aus dem Erziehungszwecke folgerten wir (§ 4), daß drei erziehende Thätigkeiten zu unterscheiden sind: der Unterricht,

die Regierung und die Zucht. Die Pädagogik zerfällt daher 1) in die Lehre vom Unterrichte, die Didaktik, 2) in die Lehre von der Regierung und 3) in die Lehre von der Zucht.

Die Erziehung soll das gesamte Innere des Zöglings nach dem von der Ethik gezeichneten Ideale der Persönlichkeit gestalten, aber der Allgemeinheit dieses Ideals gegenüber nach § 5 auch die Individualität des Zöglings, soweit sie nicht mit den ethischen Anforderungen im Widerspruch steht, (zur Geltung kommen) lassen.

Der Individualitäten giebt es unzählige. Die Wissenschaft muß sich daher begnügen, ganze Gruppen von Individualitäten nach verschiedenen Gesichtspunkten zu unterscheiden und die Modifikationen zu bestimmen, welche die allgemeinen pädagogischen Grundsätze für die einzelnen Gruppen zu erleiden haben. Solche Gesichtspunkte sind z. B. das Geschlecht des Zöglings, die Beschaffenheit seiner Sinne, sein Temperament, die Lebensstellung seiner Eltern, seine Nationalität, seine Konfession.

Aber neben der Individualität des Zöglings wird auch die des Erziehers einen Einfluß auf die Art und Weise der Erziehung ausüben. Zwar ist nach § 5 auch die Verpflichtung anzuerkennen, diesen letzteren Einfluß möglichst zu beseitigen; indessen einer solchen Verpflichtung kann nur bis zu einer gewissen Grenze nachgekommen werden. Vater und Mutter werden gewisse auf die Erziehung ihrer Kinder sehr einflußreiche Eigenschaften behalten, die nicht zu den notwendigen Merkmalen eines Erziehers gehören. Ebenso werden der Bildungsstandpunkt des Erziehers und die Stellung desselben zur Familie manche Eigentümlichkeiten zur Folge haben, deren Einwirkung auf das Werk der Erziehung nicht übersehen werden darf. Ferner wird es als sehr wesentlich angesehen werden müssen, ob der Erzieher zugleich mehrere und verschiedenartige Kinder zu erziehen hat, ob und wie er sich mit anderen in das Geschäft der Erziehung zu teilen hat, ob die Erziehung vollständig im elterlichen Hause oder ganz außerhalb desselben oder teils in teils außer dem elterlichen Hause erfolgt.

Hiernach werden wir der allgemeinen Pädagogik, als deren Teile wir die Lehren vom Unterrichte, von der Regierung und von der Zucht kennen gelernt haben, anschließen müssen die spezielle Pädagogik, in welcher diejenigen Modifikationen behandelt werden, denen die in der allgemeinen Pädagogik aufgestellten Grundsätze zu unterwerfen sind mit Rücksicht teils auf die Hauptunterschiede in der Individualität der Zöglinge teils auf die das Geschäft der Erziehung Vollbringenden. Es liegt jedoch nicht in dem Plane dieses Buches, auf alle Kapitel der speziellen Pädagogik gleichmäßig einzugehen; das Nähere darüber zu sagen, müssen wir auf die spezielle Pädagogik selbst versparen.

Die Geschichte der Pädagogik kann, gleichviel ob man darunter die Geschichte der pädagogischen Theorie oder die der Erziehung, der pädagogischen Praxis, versteht, so groß auch ihr Wert für den Erzieher und für den pädagogischen Theoretiker ist, nicht als ein Teil der Pädagogik betrachtet werden. Sie ist ein Teil der Geschichte. Aber wie ein Historiker eine Geschichte der Pädagogik nicht darzustellen vermag, wenn ihm die pädagogischen Gesichtspunkte fehlen, so ist auch das volle Verständnis und das lebendige Interesse für die Geschichte der Pädagogik sowie die Befähigung, das Wesentlichere vom Unwesentlicheren in ihr zu unterscheiden, nur dem möglich, welcher durch das Studium der theoretischen Pädagogik die Fragen, auf deren Beantwortung, und die Begriffe, auf deren Bearbeitung es ankommt, bereits kennen gelernt hat. Umgekehrt kann aber auch behauptet werden, daß ein Teil der Fragen, welche die theoretische Pädagogik in der Gegenwart beschäftigen, nur demjenigen verständlich ist, welcher sie in ihrem historischen Zusammenhange aufzufassen vermag. Das Studium der theoretischen Pädagogik muß daher durch das ihrer Geschichte vertieft werden.

Als eins der ersten Werke über die Geschichte der Pädagogik ist zu nennen Fr. H. Ch. Schwarz' „Geschichte der Erziehung nach ihrem Zusammenhange unter den Völkern von alten Zeiten her bis auf die neueste“, welche 1813 als vierter

und in zweiter Auflage 1829 als erster Band seiner „Erziehungslehre“ erschien. Der erste, welcher nach Schwarz die gesamte Geschichte der Pädagogik in einem besonderen Werke bearbeitete, war Karl Schmidt, dessen „Geschichte der Pädagogik, dargestellt in weltgeschichtlicher Entwicklung und im organischen Zusammenhang mit dem Kulturleben der Völker“ 1860 bis 1862 (3. Auflage 1873—1883, bearbeitet von Wichard Lange) in vier Bänden erschien. [Neu bearbeitet in Ausgabe begr. seit 1890. Noch unvollendet ist das Werk von K. A. Schmid, Geschichte der Erziehung vom Anfang bis auf unsere Zeit. 3 Bde. 1884—1892 bis Comnius einschließlich.] Karl Schmidt gab im Jahre 1863 (4. Auflage 1883, bearbeitet ebenfalls von W. Lange) eine kurzgefaßte „Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“ heraus, welche für Schul- und Predigtamts-Kandidaten, für Volksschullehrer, für gebildete Eltern und für Erzieher bestimmt war. Nach ihm bot als ersten Teil seines „Lehrbuchs der Pädagogik“ J. Chr. G. Schumann eine „Geschichte der Pädagogik mit Musterstücken aus den pädagogischen Musterwerken der verschiedenen Zeiten“ (1874, 7. Aufl. 1883) und L. Kellner eine „kurze Geschichte der Erziehung und des Unterrichts mit vorwaltender Rücksicht auf das Volksschulwesen“ (1877, 5. Aufl. 1881). [Von demselben Autor erschienen Skizzen und Bilder aus der Erziehungsgeschichte. 3 Bde. 1862, 3. Aufl. 1880.] Eine Geschichte der theoretischen Pädagogik, nicht eine Geschichte der Erziehung und des Unterrichts ist die im Jahre 1877 erschienene „Geschichte der Pädagogik als Wissenschaft, nach den Quellen dargestellt“ von Aug. Vogel. [Eine Geschichte der Erziehung vom Gesichtspunkte des Bildungswesens giebt O. Willmann, Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Bd. I Einleitung und geschichtliche Typen des Bildungswesens. 1882.] Nicht zu übersehen sind diejenigen übersichtlichen Darstellungen der Geschichte der Pädagogik, welche besondere Abschnitte von Lehrbüchern der Pädagogik bilden und in A. H. Niemeyers „Grundsätzen der Erziehung und des Unterrichts“, in Chr. Palmers „Evangelischer Pädagogik“, in

G. Baur (des Verfassers des Artikels über die Geschichte der Pädagogik in Schmid's Encyklopädie) „Grundzügen der Erziehungslehre“ und in K. V. Stoys „Encyklopädie der Pädagogik“ enthalten sind.

Auf das Altertum speziell beziehen sich: A. H. Niemeyer, Originalstellen griechischer und römischer Klassiker über die Theorie der Erziehung und des Unterrichts (1813); F. Cramer, die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts im Altertum, 2 Bde. (1. Bd. 1832, 2. Bd. 1838). [L. Grasberger, Erziehung und Unterricht im klassischen Altertum, 3 Theile 1864—81.]

Die theoretische Pädagogik ist im Altertum von Plato und Aristoteles begründet worden. In Beziehung auf sie vgl. zwei Schriften von A. Kapp: „Platos Erziehungslehre“ (1833) und „Aristoteles' Staatspädagogik“ (1837). Aus späterer Zeit sind zu nennen des M. Fabius Quintilianus (ungefähr 40 n. Chr. geboren) „Institutiones oratoriae“, in denen er die Ausbildung des Redners von der ersten Jugend an bespricht, und die Schrift über die Erziehung der Kinder (*περὶ παιδων ἀγωγῆς*), welche dem Plutarch zugeschrieben worden ist.

Das Christentum brachte der Erziehung ein neues Ideal. Es mußte, wie Palmer darlegt, die Stufe der pädagogischen Praxis und die der pädagogischen Reflexion und Kunst überstiegen sein, ehe man zu der Stufe der pädagogischen Wissenschaft gelangte, welche in Beziehung auf die Pädagogik des Altertums erst durch Plato und Aristoteles erreicht worden war. Weder die Humanisten noch die Reformatoren, weder Valentin Friedland Trotzendorf, Michael Neander und Johannes Sturm noch die Jesuiten brachten es zu einer wissenschaftlichen Behandlung der Erziehungsfragen. Der Begründer einer theoretischen Pädagogik wurde Bacon von Verulam. Über die ihm vorausgehende Zeit vgl. außer den oben angegebenen, die ganze Geschichte der Pädagogik umfassenden Büchern F. E. Ruhkopf, Geschichte des Schul- und Erziehungswesens in Deutschland von der Einführung des Christentums bis auf die neueste Zeit, erster Teil (1794); F. Cramer, Geschichte der Erziehung und des Unterrichts in den Niederlanden während des Mittel-

alters, mit Zurückführung auf die allgemeinen pädagogischen und litterarischen Verhältnisse jener Zeit (1843); K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik vom Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit (5. Aufl. 1877—1880). Von den vier Teilen des letztgenannten Werkes gehört hierher nur der erste, bis Bacon und Montaigne reichende; der zweite Teil endigt mit Pestalozzi; beide behandeln die Geschichte der Pädagogik in biographischer Weise. Der dritte Band enthält „Charakteristiken einzelner pädagogischen Gegenstände“, und der vierte handelt von den deutschen Universitäten.

Wenn wir Francis Bacon Baron von Verulam (1561—1626) als den Begründer der theoretischen Pädagogik bezeichneten, so geschah es nicht um der pädagogischen Ansichten willen, welche er in seinen Schriften (*De dignitate et augmentis scientiarum* und *Novum organum scientiarum*) aussprach, oder darum, weil er speziell auf die Pädagogik einzuwirken bemüht gewesen wäre, sondern deshalb, weil er der Pädagogik zuerst im System der Wissenschaften ihre Stelle anwies und zuerst den für die Didaktik so wichtigen Satz aussprach, daß jede Erkenntnis sich auf Erfahrungen stütze, von Beobachtungen und Experimenten ausgehe und durch Induktionen erst zu allgemeinen Sätzen gelange. Vgl. hierüber außer dem Abschnitte in von Raumers Geschichte der Pädagogik den Artikel von A. Klix in Schmidts Encyklopädie. [Ferner: J. von Liebig, Über Francis Bacon von Verulam die Methode der Naturforschung. 1863.]

Bacons Princip wandte auf die Pädagogik zunächst an Wolfgang Ratke (Ratich, 1571—1635), der bei dem Unterrichte von der Anschauung zum Begriffe, vom Einzelnen zum Allgemeinen übergehen wollte und eine Konzentration des Unterrichts anstrebte, aber namentlich wegen seiner Geheimthuerei wenig Erfolg hatte und für die Theorie nur des Unterrichts wirkte. Beachtenswert sind vor allem die Programme H. A. Niemeyers über ihn (Pädagogium 1841—43 und 1846) und Kämmels Artikel in Schmidts Encyklopädie. Weit wichtiger als er ist Johann Amos Comenius (Komensky, 1592—1670), der Verfasser der ersten das ganze Gebiet der Erziehung um-

fassenden theoretischen Pädagogik. Die bekannteste unter seinen Schriften ist der „Orbis pictus“, die bedeutendste die „Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium“, deutsch von G. A. Lindner (Comenius' Große Unterrichtslehre mit einer Einleitung über J. Comenius, sein Leben und Wirken, 1876). Vgl. J. Leutbecher, Joh. Am. Comenius' Lehrkunst, nach ihrer Gedankenfolge dargestellt (1855) und die Abhandlungen von Pappenheim über Comenius in den Programmen der Handelsschule zu Berlin von 1871 und 1872. [Die ausführlichste Darstellung der Ratke'schen und comenianischen Pädagogik geben A. Israel und Ge. Schmid in K. A. Schmid's Geschichte der Erziehung III, 2. Stuttgart 1892.]

Einschalten möchten wir an dieser Stelle einen Mann, der zwar nicht in die Reihe der von Bacon ausgehenden Männer, aber der Zeit nach hierher gehört und nicht nur auf die Gestaltung des Schulwesens, sondern auch auf die Entwicklung der pädagogischen Theorie mächtig einwirkte. Es ist August Hermann Francke, der Gründer der nach ihm benannten Anstalten in Halle (1663—1727). Seine pädagogischen Ansichten, in welchen er den sittlich religiösen Zweck der Erziehung fest im Auge behielt, hat er niedergelegt in der Schrift „Kurzer und einfältiger Unterricht, wie die Kinder zur wahren Gottseligkeit und christlichen Klugheit anzuführen sind“. Vgl. über ihn G. Kramer, August Hermann Francke, ein Lebensbild, 2 Teile. (Halle 1880 und 1882.)

Der Richtung, welche Bacon der Philosophie gegeben hat, schließt sich John Locke (1632—1704) an, der weniger durch seine pädagogische Schrift über die Erziehung (Thoughts on education) als durch seinen erkenntnistheoretischen „Versuch über den menschlichen Verstand“ (An essay concerning human understanding in four books, 1690), einen gewichtigen Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik gewann. Auf dem von ihm bereiteten Boden erwuchs auch Jean Jacques Rousseaus (1712—1773) Emil (Emile ou sur l'éducation, 1762). Beide, Locke und Rousseau, hatten für ihre pädagogischen Schriften einen gemeinschaftlichen Vorläufer auch in Michel de Mon-

taigne (1533—1592), der in dem 24. und 25. Kapitel des ersten Buches der Essais seine pädagogischen Ansichten ausgesprochen hatte.

Eine deutsche Übersetzung von Lockes Schrift über die Erziehung findet sich im 9. Bande von Campes Revisionswerk. Über seine Erkenntnistheorie vgl. G. Hartenstein, Lockes Lehre von der menschlichen Erkenntnis im Vergleich mit Leibniz' Theorie derselben. (Abhandlungen der philosophisch-historischen Klasse der Königlich Sächsischen Gesellschaft der Wissenschaften IV, 1869.) Über Rousseau vgl. Th. Vogt und E. von Sallwürk, J. J. Rousseau, 1876 (2. Aufl. 2 Bde. 1883), worin eine Lebensbeschreibung Rousseaus von Vogt und eine Übersetzung des Emil mit Einleitung und Anmerkungen von v. Sallwürk enthalten ist.

Auf Rousseau stützt sich in Deutschland Johannes Bernhard Basedow (1723—1790), der Gründer des Philanthropiums in Dessau, der Verfasser des 1770 erschienenen „Methodenbuches für Väter und Mütter der Familien und Völker“ und des 1774 erschienenen für Kinder bestimmten „Elementarwerkes“ mit Kupfern. Unter den mit ihm am Philanthropinum wirkenden Männern sind hervorzuheben J. H. Campe, der Bearbeiter des Robinson Crusoe (vgl. über ihn J. Leyser, Joachim Heinrich Campe, ein Lebensbild aus dem Zeitalter der Aufklärung, 2 Bde. Braunschweig 1877), Ch. G. Salzmann, der Gründer der Erziehungsanstalt in Schnepfenthal, von dessen Büchern das „Krebsbüchlein“ und das „Ameisenbüchlein“ am bekanntesten sein dürften, J. Ch. F. Guts-Muths, der sich besonders um die Ausbildung der Gymnastik zum Unterrichtsfach verdient gemacht hat, und E. Chr. Trapp, Professor der Pädagogik an der Universität Halle, der in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780) die Ansichten des Philanthropinismus systematisch darstellte.

Eine neue Epoche der Geschichte der Pädagogik beginnt mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746—1827). Forderte Rousseau eine „naturgemäße“ Erziehung und setzte er den Begriff der Natur in einen Gegensatz nur zu dem der Kultur, so verlangte Pestalozzi, dem Begriffe der Natur einen tieferen Sinn

gebend, eine harmonische Entfaltung der Natur, d. h. aller Kräfte des Menschen, zu einer wahrhaft menschlichen, sittlichen Natur. Zum Studium der Pestalozzischen Pädagogik eignet sich, abgesehen von den Werken Pestalozzis selbst, Aug. Vogel, Systematische Darstellung der Pädagogik Johann Heinrich Pestalozzis mit durchgängiger Angabe der quellenmäßigen Belegstellen aus seinen sämtlichen Werken (Hannover 1886). [Das Prinzip der Entfaltung führte in Pestalozzis Sinn durch R. de Guimps, La philosophie et la pratique de l'éducation. Paris 1860.]

Die Bestimmung des Erziehungszweckes, welche wir bei Pestalozzi finden, hängt eng zusammen mit der seiner Zeit angehörigen Entwicklungsstufe der Psychologie, mit der Wolff-Kantschen psychologischen Vermögenstheorie. Über Kants Pädagogik vgl. außer der Schrift von L. Strümpell „Die Pädagogik der Philosophen Kant, Fichte, Herbart“ (Braunschweig 1843) O. Willmann, Immanuel Kant über Pädagogik, mit Einleitung und Anmerkungen versehen (Leipzig 1874).

An Kant lehnten sich namentlich an A. H. Niemeyer (1754—1828) und Fr. H. Chr. Schwarz (1766—1837). Niemeyers Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner erschienen zuerst 1796 in nur einem Bande, 1799 in der 3. Auflage in zwei und von der 5. Auflage (1806) an in drei Bänden. Die 8. Ausgabe war die letzte, welche der Verfasser bearbeitete; die im Jahre 1834 erschienene Ausgabe besorgte sein Sohn Hermann Agathon Niemeyer. (Vgl. A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Mit einer Einleitung: A. H. Niemeyer, sein Leben und Wirken. Geordnet und mit Einleitung und Kommentar versehen von G. A. Lindner. 2 Bde. Wien 1877 und 1878.) — Schwarz' Hauptwerk war die „Erziehungslehre“, 4 Bde. Der erste Band erschien in Leipzig 1802 mit dem besonderen Titel: Die Bestimmung des Menschen in Briefen an erziehende Frauen, der zweite Band 1804 unter dem Titel: Das Kind oder Entwicklung und Bildung des Kindes von seiner Entstehung bis zum vierten Jahre, der dritte Band 1808 in zwei

Abteilungen: Entwicklung des jungen Menschen nebst der Unterrichtslehre, der vierte Band 1813 ebenfalls in zwei Abteilungen: Geschichte der Erziehung (s. oben S. 13). In der im Jahre 1829 erschienenen Ausgabe zerfiel das Werk in drei Bände, deren erster in zwei Abteilungen die Geschichte der Erziehung und des Unterrichts, deren zweiter das System und deren dritter den Unterricht enthält. — In kürzerer Weise behandelt Schwarz die Pädagogik in seinem in Heidelberg 1805 erschienenen „Lehrbuch der Pädagogik und Didaktik“, das er 1817 in zweiter und 1838 in dritter Auflage als „Lehrbuch der Erziehungs- und Unterrichtslehre“ neu bearbeitet veröffentlichte. Von 1843 ab wurde das Lehrbuch in seinen weiteren Ausgaben mehr und mehr selbständig behandelt von W. J. G. Curtman, der bald auch auf dem Titel als Verfasser genannt wurde.

Während Johann Gottlieb Fichte (vgl. in der S. 18 angeführten Schrift von Strümpell das Kapitel über die pädagogischen Lehren Fichtes vom Standpunkte des Idealismus und vom Standpunkte der Reden an die deutsche Nation) einen nennenswerten Einfluß auf die Entwicklung der pädagogischen Wissenschaft nicht ausgeübt hat, kann nicht ganz das Gleiche von Friedrich Wilhelm Johann Schelling (1775—1854) gesagt werden, indem aus seiner Schule hervorgegangen sind J. J. Wagners „Philosophie der Erziehungskunst“ (1803), B. H. Blasches Handbuch der Erziehungswissenschaft (2 Bde. Gießen 1822—1824) und vor allem J. B. Graser, Divinität oder Prinzip der einzig wahren Menschenbildung zur festeren Begründung der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft (Bayreuth 1811, 3. Aufl. 1830).

Ebenso ist aus Georg Wilhelm Friedrich Hegels Schule hervorgegangen K. Rosenkranz, die Pädagogik als System (Königsberg 1848). Die pädagogischen Ansichten Hegels hat G. Thaulow (Hegels Ansichten über Erziehung und Unterricht, 3 Teile, Kiel 1853—1854) zusammengestellt.

Von den Zeitgenossen Schellings und Hegels ist Friedrich Ernst Daniel Schleiermacher zu nennen, dessen „Erzie-

hungslehre“ nach Kollegienheften 1849 von C. Platz herausgegeben wurde.

Den nachhaltigsten Einfluß auf die Entwicklung der Pädagogik hat unter allen Philosophen Johann Friedrich Herbart (1776—1841) ausgeübt. Seine pädagogischen Hauptschriften sind die „Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet“ (Göttingen 1806) und „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (Göttingen 1835, 2. Aufl. 1841), beide abgedruckt in der Hartensteinschen Ausgabe von Herbarts sämtlichen Werken Bd. X (Leipzig 1851) und in „Johann Friedrich Herbarts pädagogischen Schriften in chronologischer Reihenfolge herausgegeben, mit Einleitung, Anmerkungen und komparativem Register versehen von Otto Willmann“ (2 Bde. Leipzig 1873 und 1875, 2. Ausg. 1880 f.).*)

Unter seinen Anhängern sind hervorzuheben K. V. Stoy (Encyklopädie der Pädagogik, Leipzig 1861, 2. Aufl. 1878), Tuiscon Ziller (Einleitung in die allgemeine Pädagogik, Leipzig 1856; die Regierung der Kinder, Leipzig 1857; Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipzig 1865, 2. verb. Auflage, mit Benutzung des handschriftlichen Nachlasses des Verfassers herausgegeben von Th. Vogt, Leipzig 1884; Vorlesungen über allgemeine Pädagogik, Leipzig 1876, zweite, unter dem Titel „Allgemeine Pädagogik“, sehr vermehrte und mit Anmerkungen versehene Auflage, herausgegeben von K. Just, Leipzig 1881), L. Strümpell (Erziehungsfragen, Leipzig 1869 und die oben S. 4 und S. 18 genannten Schriften), O. Willmann (Pädagogische Vorträge über die Hebung der geistigen Thätigkeit durch den Unterricht, Leipzig 1869, 2. Aufl. 1886; Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung dargestellt, 1. Band,

*) Wir citieren im folgenden nach dieser Ausgabe der pädagogischen Schriften Herbarts lediglich darum, weil uns die von K. Richter und Bartholomäi nicht vorliegen. Ein Urteil über den Wert der drei Ausgaben oder über die Verbreitung derselben soll damit in keiner Weise ausgesprochen sein.

Braunschweig 1882, 2. Band 1889), G. A. Lindner (*Allgemeine Erziehungslehre und Allgemeine Unterrichtslehre*, Wien 1877, 6. Aufl. 1886; *Encyklopädisches Handbuch der Erziehungskunde mit besonderer Berücksichtigung des Volksschulwesens*, Wien und Leipzig 1884) und in gewissem Sinne auch Th. Waitz (*Allgemeine Pädagogik*, Braunschweig 1852, in zweiter Auflage 1875 zugleich mit Waitz' kleineren pädagogischen Schriften herausgegeben von O. Willmann). [Die Anwendung Herbart'scher Theorie in der Gymnasialpraxis behandelt O. Frick: Inwieweit sind die Herbart-Ziller-Stoyschen didaktischen Grundsätze für den Unterricht an den höheren Schulen zu verwerten? Referat gehalten auf der IV. Direktorenkonferenz der Provinz Sachsen. 1883. Abgedruckt in O. Frick, *Pädagogische und didaktische Abhandlungen*. Bd. I. 1893.]

Eine besondere Erwähnung verdient hier die 1884 in Paris erschienene Schrift von Édouard Roehrich: *Théorie de l'éducation d'après les principes de Herbart*.

Einen Zusammenhang mit Herbarts Ideen läßt auch Fr. W. Frickes Erziehungs- und Unterrichtslehre (1884) erkennen.

Nicht außer aller Beziehung zu Herbart steht endlich F. E. Benckes Erziehungs- und Unterrichtslehre (2 Bde., 1834, von J. G. Dresler 1864 in dritter und 1876 in vierter Auflage bearbeitet).

Von Schriften solcher Pädagogen, die sich nicht an ein bestimmtes philosophisches System angeschlossen haben, sondern entweder als Eklektiker oder als theologische Pädagogen betrachtet werden müssen, nennen wir folgende: G. Baur, *Grundzüge der Erziehungslehre* (1843, 3. Aufl. 1876); H. Gräfe, *Allgemeine Pädagogik*, 2 Teile (1845); Chr. Palmer, *Evangelische Pädagogik* (1853, 4. Aufl. 1869); [Ed. Böhl, *Allgemeine Pädagogik*, Wien 1872, in der 1. Auflage des Grundrisses S. 13* genannt]; Chr. G. Schumann, *Lehrbuch der Pädagogik*, 2 Teile (1874, 7. Aufl. 1883 und 1884); G. von Zetzschwitz, *Lehrbuch der Pädagogik* (1882); H. Jacoby, *Allgemeine Pädagogik auf Grund der christlichen Ethik* (1883).

Außerdeutsche Bearbeitungen der Pädagogik, durch Übersetzungen in Deutschland verbreitet, sind Herbert Spencer, *Education intellectual, moral, physical*, 1860 in London erschienen, in deutscher Übersetzung von Fr. Schultze (1874, 2. Aufl. 1881) und Al. Bain, *Education as a Science* (London 1879), in deutscher Übersetzung den 45. Band der in Leipzig erscheinenden Internationalen wissenschaftlichen Bibliothek bildend.



ERSTE ABTHEILUNG.

ALLGEMEINE PÄDAGOGIK.

Erster Abschnitt.

Die Lehre vom Unterrichte.

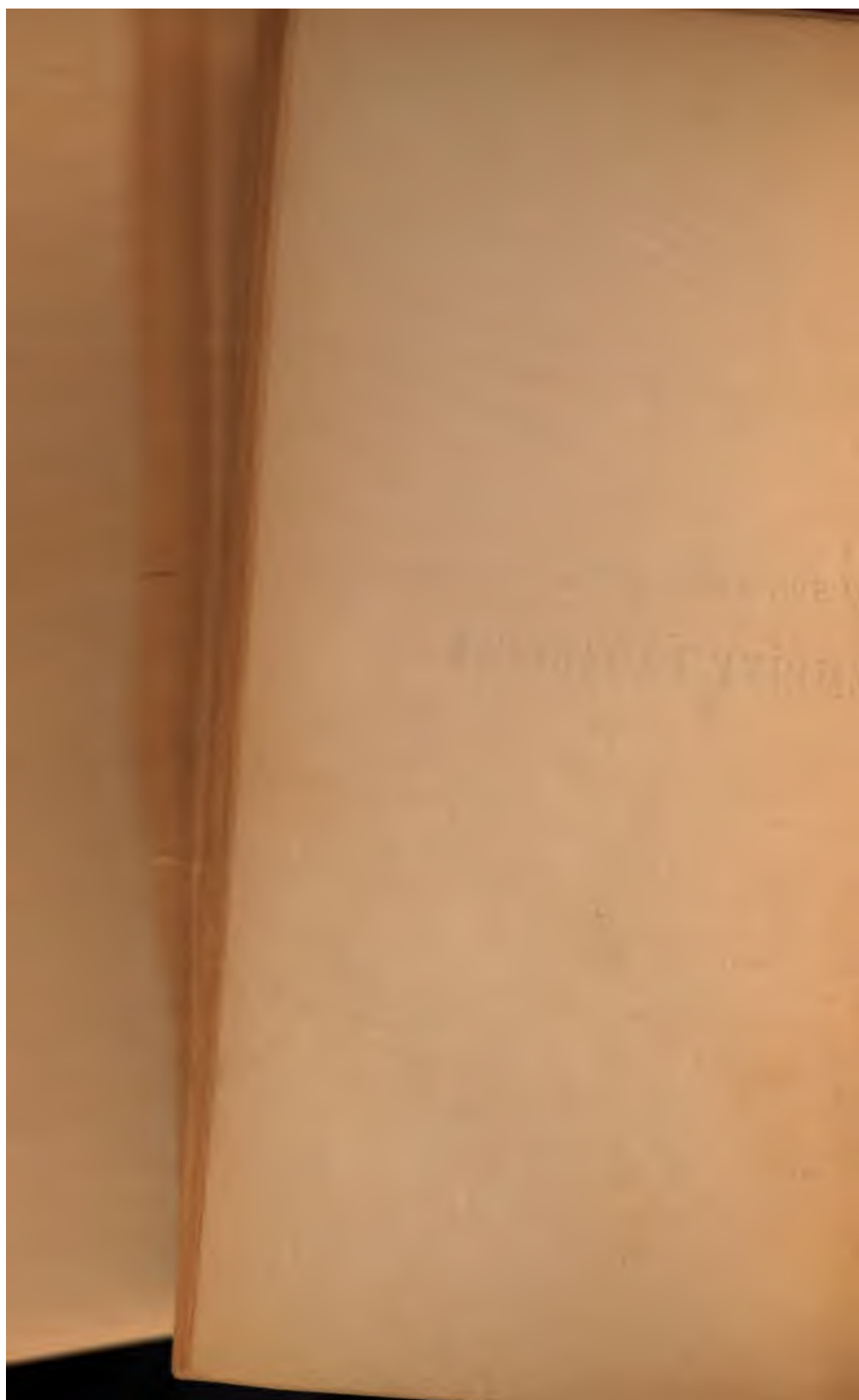
1. Kapitel.

Der Zweck des Unterrichts.

§ 8.

Das Ziel aller Erziehung fanden wir in demjenigen Ideale der Persönlichkeit, in welchem das gesamte Wollen übereinstimmt mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Einsicht. Hieraus ergab sich für den Unterricht zunächst die Aufgabe, den Gedankenkreis des Zöglings so zu gestalten, daß aus ihm eine durch die sittlichen Ideen beherrschte Einsicht hervorgeht. Diese Einsicht muß sich auf alle diejenigen Verhältnisse erstrecken, auf welche sich dereinst das Wollen richten kann; der Unterricht hat darum den gesamten Gedankenkreis des Zöglings, und zwar um der Einheit der Persönlichkeit willen (§ 5) als ein Ganzes, zu bilden. Soll aber die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise entspringt, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein, so müssen diese auf alle Teile des Gedankenkreises maßgebend einwirken und daher zum Mittelpunkt desselben gemacht werden.

Indessen der Einsicht an und für sich kann, auch wenn sie den sittlichen Ideen entspricht, nicht das Prädikat der Sittlichkeit beigelegt werden, da sich die sittliche Wertschätzung nicht auf sie, sondern nur auf ein mit einer solchen Einsicht übereinstimmendes Wollen bezieht. Diese Einsicht an und für sich erhöht also auch den Wert der Person nicht, worauf es doch bei aller Erziehung ankommt. Mithin kann dem Erzieher an einer Einsicht nichts gelegen sein, die teilnahmslos



Erster Abschnitt.

Die Lehre vom Unterrichte.

I. Kapitel.

Der Zweck des Unterrichts.

§ 1.

Das Ziel aller Erziehung finden wir in dem höchsten Ideale der Persönlichkeit in welchem das gesamte Wissen, die gesamte Kunst mit der durch die sittlichen Ideen beherrschten Lebensweise heraus ergab sich mit der Forderung zusammen die Aufgabe, den Gedankenkreis des Zügelten zu erweitern, das also die eine durch die sittlichen Ideen beherrschte Lebensweise der Mensch. Diese Einsicht muss sich auf alle diejenigen Verhältnisse erstrecken, auf welche sich bezieht das Wissen, das Leben, das der Unterricht hat. Darum hat der gesamte Gedankenkreis des Zügelten, und zwar nur der Mensch der Persönlichkeit, nicht als ein Ganzes, zu bilden, sondern die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise herrscht, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein. Es muss also die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise herrscht, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein. Es muss also die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise herrscht, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein.

Indem der Mensch die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise herrscht, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein, so muss also die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise herrscht, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein. Es muss also die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise herrscht, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein. Es muss also die Einsicht, welche in dem Gedankenkreise herrscht, durch die sittlichen Ideen beherrscht sein.

auch dasjenige Interesse, welches Mittel zum Zwecke des Lernens ist, nicht verschmähen; aber es wird sich aus den folgenden Betrachtungen von selbst ergeben, daß ein Unterricht, der jenes Interesse erregt, von selbst auch dieses hervorruft.

Die hohe Bedeutung, welche der Begriff des Interesses für uns hat, nötigt uns, die psychologischen Bedingungen des Gemütszustandes, welchen wir mit dem Namen Interesse belegen, wenigstens anzudeuten.*)

Es tritt eine Vorstellungsmasse in das Bewußtsein, gleichviel ob sie dem Geiste neu zugeführt wird, oder ob sie nur aus dem Bewußtsein verschwunden war. Durch sie wird eine zweite, stärkere, die ihr in einigen Beziehungen gleich, in anderen entgegengesetzt ist, reproduziert; es findet zugleich eine Verschmelzung und eine Hemmung beider Vorstellungsmassen statt. Die neue Vorstellungsmasse wird von der stärkeren, reproduzierten in den gleichartigen, mit ihr verschmolzenen Elementen festgehalten und in den anderen zurückgetrieben, also umgeformt und dann in die alte aufgenommen. Diese Verschmelzung zweier Vorstellungsmassen nach vorausgegangener Umformung der einen durch die andere nennen wir Apperzeption. Die apperzipierende Vorstellungsmasse kommt der zu apperzipierenden entgegen; jene erscheint als eine von innen kommende, diese als eine, die mein Inneres sich durch die Apperzeption aneignet, oder was dasselbe sagen will, die ich selbst mir aneigne. Der ganze Vorgang zerfällt in zwei Abschnitte. In dem ersten ist die neue Vorstellung aktiv, indem durch sie die alte hervorgerufen wird; in dem zweiten ist die apperzipierende Vorstellung die thätige, indem sie der neuen entgegenkommt, um sich dieselbe anzueignen. Insofern die apperzipierende Vorstellung sich in der Richtung zu der neuen bewegt, richtet sich auf diese neue unsere Aufmerksamkeit. Wenn dieses Emporstreben der apperzipierenden Vorstellungen, womit stets ein Überwinden der den Geist eben beherrschenden Vorstellungen verbunden ist, mit Leichtigkeit erfolgt, so verknüpft sich da-

*) Vgl. Volkmann, Lehrb. der Psych. II. S. 187 ff.

mit ein Gefühl der Lust, durch welches wiederum das Verlangen nach der Wiederholung derselben inneren Thätigkeit, ein Bedürfnis, sich mit dem Gegenstande, der unsere Aufmerksamkeit auf sich zog, auch ferner zu beschäftigen, erregt wird.

Man sieht, daß die Leichtigkeit, die Lust und das Bedürfnis die aus meinem Innern kommende Thätigkeit der Apperzeption zu dem machen, was wir Interesse genannt haben. Der Unterricht, welcher Interesse erregen will, hat daher nicht nur dafür zu sorgen, daß das Neue in dem Innern apperzipierende Vorstellungsmassen vorfinde, sondern auch dafür, daß die Apperzeption mit Leichtigkeit und Lust vonstatten gehe und einem innern Bedürfnisse Gönüge leiste. Das Interesse erscheint hiernach als eine Kraft, die auf die Erhaltung und Erweiterung unseres geistigen Erwerbs gerichtet ist, und in diesem Sinne kann allerdings behauptet werden, daß der Unterricht geistige Kraft zu bilden habe. (Vgl. § 17.)

§ 10.

Unter dem Einflusse des inneren und äußeren Geschehens bilden sich in uns Reihen von Vorstellungen, deren Glieder den einzelnen Fortschritten des Geschehens entsprechen. Tritt ein Glied einer solchen Reihe hervor, so kommen die vorangehenden gleichzeitig und in abgestuften Klarheitsgraden, die nachfolgenden aber — und darauf kommt es uns hier an — successive und, wenn sonst möglich, mit ihrer ursprünglichen Klarheit zum Steigen. Wird nun durch irgend ein Geschehen ein Glied einer solchen Vorstellungsreihe reproduziert, so folgt demselben das nächste Glied, und hiermit verknüpft sich sofort die Vorstellung eines entsprechenden Fortschrittes im wirklichen Geschehen, einer bestimmten Änderung des Wirklichen. Das Interesse bezieht sich immer auf etwas Gegenwärtiges, das Begehren auf etwas Künftiges. Im vorliegenden Falle haftet das Interesse an dem Wirklichen, das sich verändern soll. Tritt diese Veränderung nicht sofort ein, so schwebt das Interesse in Erwartung, und in diesem Zustande kommt es nun darauf an,

ob die Vorstellung des Gegenwärtigen oder die des Künftigen die mächtigere wird. Siegte die letztere ob, risse die Geduld, die im Erwarten liegt, so entstände aus dem Interesse ein Begehren, das sich bald nicht mehr mit dem bloßen Zuschauen begnügen, sondern in ein Fordern oder gar in ein Handeln übergehen würde. Blicke dagegen die Vorstellung des Gegenwärtigen die überwiegende und träte dann der erwartete Fortschritt im wirklichen Geschehen ein, so würde der durch denselben erzeugten Vorstellung die bereits gehobene verwandte Vorstellung entgegenkommen und dem neuen Vorgange als dem, was erwartet wurde, ein besonders lebhaftes Interesse gesichert sein.

Aus der vorstehenden Entwicklung ergibt sich nicht nur, daß das Interesse als die erste Stufe des Begehrens angesehen werden kann, sondern auch, daß der Unterricht durch Bildung von Vorstellungsreihen die Entstehung des Interesses begünstigen wird.

Wir haben schon früher (§ 8) darauf hingewiesen, daß das Wollen ein Begehren von bestimmter Art ist, nämlich ein solches, das sich nicht nur seines Objektes bewußt ist, sondern auch die Erlangung des Begehrten als sicher voraussetzt. Der Wollende weiß zunächst, was er will. Das Wollen geht von der Erkenntnis des Gewollten aus; ein sittliches Wollen ist auf das gerichtet, was schon vorher als recht und gut erkannt wurde, und in eben dieser Erkenntnis liegt das Motiv des sittlichen Wollens. Der Wollende hält aber ferner das Objekt seines Wollens für etwas ihm Erreichbares, und er stellt sich daher das, was gewollt wird, vor als das Endglied einer Reihe von Ursachen und Wirkungen oder auch als gemeinschaftliches Endglied mehrerer solcher Reihen, die nicht immer nur nebeneinander herlaufen, sondern oft auch mehrfach ineinander eingreifen, ja ein ganzes Reihengewebe bilden. Gelingt es uns nun im Falle eines bestimmten Begehrens, nach unserer bisherigen Erfahrung oder auch mit Hilfe der Phantasie und durch denkende Überlegung solche Reihen zu konstruieren, deren Endpunkt das Objekt unseres Begehrens ist, so wird uns die Er-

langung des Begehrten sicher erscheinen und unser Begehren sich in ein Wollen verwandeln.

Die Möglichkeit eines reichen, entschiedenen Wollens beruht also wesentlich auf der Verknüpfung der Vorstellungen zu Reihen und auf der innern, möglichst mannigfaltigen Verwebung dieser Reihen.

Dieselbe Gestaltung des Gedankenkreises erstrebt aber auch der Unterricht, indem es ihm auf Erregung des Interesses ankommt. Die Lebendigkeit des Interesses hängt von der Leichtigkeit ab, mit der die apperzipierenden Vorstellungen den neuen entgegenkommen, und diese ist am größten, wenn die neuen Vorstellungen erwartet wurden und durch ihr Eintreten die Erwartung erfüllt wird. Die Erwartung aber beruht auf der Bildung von Vorstellungsreihen. Für Vorstellungen, die gleichzeitig verschiedenen Reihen angehören, wird von verschiedenen Punkten aus eine Erwartung angeregt werden können. Es darf also auf Interesse mit um so größerer Sicherheit gerechnet werden, je mehr Reihen sich in den einzelnen Vorstellungen kreuzen, und es liegt daher dem Unterricht auch darum (vgl. § 8), weil er Interesse erzeugen soll, ob, nicht nur für Bildung von Vorstellungsreihen, sondern auch für ihre innige Verwebung zu sorgen. Damit ist aber auch das dargethan, worauf es uns hier zur nähern Ausführung des in § 8 Gesagten zunächst ankam, daß das Interesse, in welchem wir ja die erste Stufe des Begehrens, ein keimendes Begehren, erkannt haben, die Vorbedingungen eines Begehrens enthält, welches fähig ist zum Wollen gesteigert zu werden.

§ 11.

Ist das geistige Innere des Zöglings durch den Unterricht in der Weise gebildet, daß möglichst viele Vorstellungen Knotenpunkte in einem Gewebe von Reihen sind, die sich mit Sicherheit und mit der rechten Geschwindigkeit reproduzieren, so ist nicht nur für irgend ein bestimmtes Interesse, sondern für vielseitiges Interesse oder, was dasselbe sagen will, für Interesse überhaupt gesorgt. In demjenigen Begriffe des Interesses,

welcher unsern vorausgehenden Betrachtungen zu Grunde liegt, ist das Merkmal der Vielseitigkeit schon enthalten. Und gerade dieses Merkmal verdient im Hinblick auf den Erziehungszweck besonders hervorgehoben zu werden; wir werden daher wohl thun, in der Folge ausdrücklich von vielseitigem Interesse oder Vielseitigkeit des Interesses als dem Zwecke des Unterrichts zu sprechen. In dem Zwecke der Erziehung ist es nämlich begründet, daß es uns nicht um die Disposition zu einem bestimmten Wollen, sondern um die zu einem reichen, mannigfaltigen Wollen zu thun sein muß. Es steht dem Erzieher nicht zu, dem Zöglinge diejenigen Zwecke vorzuschreiben, die er sich dereinst als Mann setzen soll; auch die Bestimmung dieser Zwecke muß eine sittliche sein und darum aus der Persönlichkeit nach freier Wahl hervorgehen. Der Erzieher darf die Freiheit dieser Wahl nicht im voraus verkümmern, sondern hat im Gegenteile die Pflicht, den Gesichtskreis des künftigen Mannes zu erweitern und diesem eine reiche Auswahl unter den möglichen Zwecken zu sichern. Daher hat auch der Unterricht die Aufgabe, dem Zöglinge die Leichtigkeit für die Verfolgung der verschiedenartigsten Zwecke zu bereiten und darum für vielseitiges Interesse zu sorgen.

Das Interesse kann in objektiver und in subjektiver Beziehung vielseitig sein.

In betreff der objektiven Vielseitigkeit geht aus dem bisher Gesagten nur so viel hervor, daß sich das Interesse auf den ganzen vorhandenen Inhalt des Geistes erstrecken soll. Ob sich der Unterricht damit begnügen darf, seinen bildenden Einfluß auf das auszudehnen, was er im Zöglinge ohne sein Zutun vorfindet, oder ob und wie weit er den Gedankenkreis des Züglings absichtlich erweitern muß, das ist eine Frage, auf die wir später (§ 18) zurückkommen werden.

Auch an denselben Stoff kann sich ein verschiedenes Interesse knüpfen, und hierin liegt das Subjektive in der Vielseitigkeit des Interesses. Die Anordnung derselben Vorstellungen kann nach verschiedenen Gesichtspunkten erfolgen; dieselben Vorstellungen können gleichzeitig verschiedenen Reihen angehören.

Der menschliche Geist stellt sich entweder den Objekten, mit denen er sich beschäftigt, gegenüber und betrachtet sie als etwas ihm Fremdes, oder er faßt sie, wie sich selbst, als ein Glied der Welt, seiner Welt, auf und steht dann mit ihnen in einem Wechselverkehr. Sie sind ihm entweder Gegenstände seiner Erfahrung, oder er pflegt mit ihnen Umgang.

Im erstern Falle handelt es sich teils um die Auffassung und Beobachtung der Objekte in ihrer Mannigfaltigkeit, teils um die Erkenntnis ihrer gegenseitigen Abhängigkeit, um eine denkende Betrachtung derselben, teils endlich um ihre Beurteilung nach dem Maßstabe des Schönen und des Guten. Das, wozu wir in allen drei Beziehungen gelangen, ist eine Erkenntnis der Objekte, und die Interessen, die hiermit zusammenhängen, können wir als das empirische, das spekulative und das ästhetische oder als die Interessen der Wissbegierde, des Denkens und des Geschmacks bezeichnen.*)

Ein eigentlicher Wechselverkehr, ein Umgang ist nur möglich mit beseelten Wesen oder mit solchen, die wir uns als beseelt denken. Ihnen geben wir uns hin entweder als einzelnen Wesen, indem wir mit ihnen übereinstimmend fühlen, an ihrem Wohl und Wehe Anteil nehmen und uns in ihre Zustände versetzen, oder indem wir unser Interesse dem Ganzen zuwenden, welchem sie angehören, und mit ihnen die Geschieke durchleben, von denen dies Ganze betroffen wird. In beiden Fällen ist es Teilnahme, was wir empfinden, und die hierauf bezüglichen Interessen sind das sympathetische Interesse oder das Mitgefühl und das soziale Interesse oder der Gemeinsinn.

Unsere Erkenntnis sowohl wie unsere Teilnahme erweckt in uns das Gefühl der Abhängigkeit von einer höheren Macht, unter welcher wir wie alles in der Welt stehen, und der Ohnmacht, welche wir dem Unbegreiflichen und dem Verhängnis gegenüber fühlen, sowie das Verlangen einer Ausgleichung zwischen dem Wirklichen in und außer uns mit dem Idealen,

*) Wir brauchen die Worte „ästhetisch“ und „Geschmack“ in dem weiteren Sinne, in welchem Herbart der Ästhetik die Ethik unterordnet,

...offen, und ruft so in uns das
...seinem Ursprunge nach eben-
...Teilnahme angehört.

§ 12.

...Interesses steht zunächst der Ein-
...Nicht eine oder die andere Richtung
...Interesse nur für gewisse Gegen-
...ge gepflegt werden. Die Bildung,
...Unterricht geben will, soll, wie man
...Genauigkeit, zu sagen pflegt, eine
...werden, wenn auch wir in der Folge
...ung als dem Zwecke des Unterrichts
...das verstehen, was wir genauer als
...es bezeichnet haben.

...keit des Interesses soll der Zögling der-
...und Schutz gegen die Unfreiheit finden.
...der Begierden und Leidenschaften stammt:
...Verrungen bewahren, welche die Folge
...sie soll ihn wappnen auch gegen die
...als, damit er der stillen Ergebung und
...welche den Tugendhaften kennzeichnet;
...ben wieder lieb und wert machen, auch
...das Geschick das Liebste geraubt; sie soll
...finden lassen, wenn er aus dem alten
...soll ihn auf den Standpunkt erheben, von
...Gütern und das Gelingen irdischen
...alliges erscheinen, durch das unser eigent-
...berührt wird und über dem der sittliche
...haben dasteht.

...nahert sich diejenige Vielseitigkeit, in
...andere Interesse überwiegt, so daß die
...gedruckt werden. Der Begriff der Viel-
...verachwebt, schließt daher den eines be-
...wichts zwischen den verschiedenen Inter-
...Nicht jeder Stoff ist fähig, ein gleich viel-

seitiges Interesse zu erregen; nicht jeder steht in gleich nahem Zusammenhange mit dem Zwecke der Erziehung. Die Didaktik hat die pädagogische Bedeutung der verschiedenen Unterrichtsstoffe nach diesen beiden Gesichtspunkten zu prüfen. Nach dem Ergebnisse einer solchen Prüfung wird sich das Gewicht richten, welches der Unterricht auf jeden Stoff zu legen hat, sowie der Grad des Interesses, welches für jeden Lehrgegenstand im Zöglinge zu wecken ist, wenn jenes Gleichgewicht hergestellt werden soll.

§ 13.

Das Interesse, von welchem wir reden, ist das unmittelbare. Auch im folgenden werden wir, wenn von Interesse schlechtweg gesprochen wird, damit stets das unmittelbare meinen. Das mittelbare Interesse ist auf einen Gegenstand gerichtet, der als Mittel zum Zwecke dient und nur insofern einen Wert hat, als er eben Mittel zum Zwecke ist; das unmittelbare Interesse dagegen legt seinem Gegenstande an sich einen Wert bei. Da nun aber alles, worauf sich der Unterricht bezieht, für den Zögling einen Wert an sich haben soll, damit sicher aus ihm ein Wollen hervorgehen kann (§ 8), so ist dem Unterrichte nichts an einem mittelbaren Interesse gelegen. Ein solches wird vielmehr die Erreichung des Unterrichtszweckes gefährden, weil es zu einer leicht in Egoismus ausartenden Einseitigkeit führt; denn das Wesen des Einseitigen besteht ja gerade darin, daß er allem, was außerhalb des engen Kreises liegt, in welchem sich sein unmittelbares Interesse bewegt, nur dann einen Wert beilegt, wenn es ihm als Mittel für die jenem Kreise angehörenden Zwecke dient. Geistige Kraft entwickelt sich nur in dem Bereiche des unmittelbaren Interesses; was mittelbar interessiert, ist eine Last, durch welche diese Kraft geschwächt wird. Je mehr die Last wächst, desto mehr geht von der Kraft verloren, desto mehr wird die geistige Thätigkeit vermindert. Und wenn nun auch der bloße Unterricht, indem er ein vielseitiges unmittelbares Interesse hervorruft, noch nicht zur Tugend selbst führt, so wird er doch

mit dem, was wir wünschen und hoffen, und ruft so in uns religiöse Interesse hervor, das seinem Ursprunge nach sowohl der Erkenntnis wie der Teilnahme angehört.

§ 12.

Die Vielseitigkeit des Interesses steht zunächst derseitigkeit gegenüber. Nicht eine oder die andere Richtung des Interesses, auch nicht Interesse nur für gewisse Gegenstände darf in dem Zöglinge gepflegt werden. Die Bildung, die ihm der erziehende Unterricht geben will, soll, wie allerdings nicht mit voller Genauigkeit, zu sagen pflegen allgemeine sein. Wir werden, wenn auch wir in der von allgemeiner Bildung als dem Zwecke des Unterrichtes, darunter stets das verstehen, was wir genau Vielseitigkeit des Interesses bezeichnet haben.

In dieser Vielseitigkeit des Interesses soll der Zögling einst einen sittlichen Halt und Schutz gegen die Unfreiheit, die aus der Herrschaft der Begierden und Leidenschaften entsteht; sie soll ihn vor allen Verirrungen bewahren, welche die des Müßiggangs sind; sie soll ihn wappnen auch gegen die Wechselfälle des Schicksals, damit er der stillen Ergebnisse der Entsagung fähig ist, welche den Tugendhaften kennzeichnen; sie soll ihm das Leben wieder lieb und wert machen, wenn ihm ein trauriges Geschick das Liebste geraubt; sie soll ihm einen neuen Beruf finden lassen, wenn er aus dem alten verdrängt wurde; sie soll ihn auf den Standpunkt erheben, auf welchem aus die irdischen Güter und das Gelingen des Strebens als etwas Zufälliges erscheinen, durch das unsterbliche Selbst nicht berührt wird und über dem der Charakter frei und erhaben dasteht.

Der Einseitigkeit nähert sich diejenige Vielseitigkeit, welcher ein oder das andere Interesse überwiegt, so daß die übrigen dadurch unterdrückt werden. Der Begriff der Vielseitigkeit, wie er uns vorschwebt, schließt daher den bestimmten Gleichgewichts zwischen den verschiedenen Interessen in sich ein. Nicht jeder Stoff ist fähig, ein ge-

der erziehende Unterricht anbaut, darf der Erzieher als solcher nicht fordern. Eine Zeichenfertigkeit, die nur im künftigen Berufe einen Wert hat, eine Auflösung von Rechenaufgaben, welche sich auf Verkehrs-Verhältnisse beziehen, die einem Schüler fernliegen, Aufsatzübungen, die in der Anfertigung kaufmännischer Briefe oder anderer in den Berufsgeschäften der Männer vorkommenden Schriftstücke bestehen, müssen von dem erziehenden Unterrichte ausgeschlossen bleiben; dieser soll in einem anderen Sinne praktisch sein.

Eingedenk seines letzten Zweckes wird der erziehende Lehrer das Wissen immer nur als das eine Glied des Verhältnisses betrachten, dessen anderes das Wollen ist. Es wird daher kein Wissen für ihn Wert haben, das nicht im ethischen Sinne des Worts praktisch werden, auf das sich nicht ein Wollen stützen kann. Die Religionslehre findet für ihn ihren Zweck in der Religiosität, die Sittenlehre in der Sittlichkeit, die Sprachkenntnis im Gebrauche und im Verständnisse der Sprache, die Logik im logischen Denken.

§ 14.

Man sollte meinen, dem Ideale des erziehenden Unterrichts würde besser Allseitigkeit als Vielseitigkeit des Interesses entsprechen. Aber gesetzt auch, ein solches Ideal für das Ziel des gesamten menschlichen Strebens könnte in der Zeit der Erziehung erreicht werden, so würde es im Hinblick auf den Zweck des erziehenden Unterrichts nicht einmal wünschenswert sein, daß dies geschähe. Die Selbstthätigkeit des Interesses, welche der Unterricht in dem Zöglinge hervorzurufen hat, soll sich auch darin zeigen, daß sie immer neue Seiten zu entfalten vermag. Aber Allseitigkeit ist etwas Abgeschlossenes, jedes Weiterstreben Ausschließendes und darum eher Stillstand als Thätigkeit und Leben Schaffendes. Allseitigkeit und das Interesse, welches wir als den Zweck des Unterrichts ansehen, widersprechen sich.

Aus gleichem Grunde darf aber auch der Unterricht nicht darauf gerichtet sein, dem Schüler in irgend einem einzelnen

Wissensgebiete eine in sich abgeschlossene Totalität des Wissens zu geben. In demselben Maße, in welchem er dies erstrebte, würde er aufhören Interesse, d. h. thätiges Weiterarbeiten zu erwecken.

Der Schüler soll befähigt werden, sich selbst weiterzuhelfen, ein ihm verloren gegangenes Wissen wiederzugewinnen und ein in seinem Besitze gebliebenes zu erweitern und zu vertiefen. Die Art und Weise, wie er in den Besitz des Wissens gesetzt wird, muß daher auf der Selbstthätigkeit des Zöglings beruhen; das Wissen, das ihm der Unterricht giebt, muß die Grundlage dessen sein, das er sich selbst erwerben soll.

Um einen Unterricht, der diesen Anforderungen entspricht, erteilen zu können, muß der Lehrer nicht nur das Wissensgebiet, aus welchem er seinen Unterrichtsstoff wählt, beherrschen, sondern es sich auch selbstthätig erobert haben und in ihm immer weiter vorzudringen bestrebt sein. Insofern haben diejenigen ganz recht, welche von dem Lehrer irgend eines wissenschaftlichen Faches nicht nur gründliche und umfassende Kenntnis seiner Wissenschaft, sondern auch fortdauernde selbständige Arbeit in derselben verlangen. Im Irrtume aber würden sie sich befinden, wenn sie die Tüchtigkeit eines Lehrers nicht gleichzeitig abhängig machten von der Befähigung, den Stoff des Unterrichts nach pädagogischen Zwecken zu wählen, zu ordnen und durch den Unterricht dem Geiste des Zöglings darzureichen. Die Wissenschaft als solche nimmt einen anderen Gang als die Entwicklung des jugendlichen Geistes und ist, indem sie ihren Zweck in sich selbst findet, nicht so gestaltet, daß sie ohne weiteres geeignet wäre, dem ethischen Zwecke des erziehenden Unterrichts zu dienen. Unerfahrene Lehrer, die zwar in dem Fache, in welchem sie unterrichten sollen, Tüchtiges nicht nur wissen, sondern auch leisten, die aber der pädagogischen Bildung entbehren, werden oft namentlich dadurch fehlen, daß sie die pädagogische Auswahl des Stoffes vernachlässigen und nach einer möglichst umfassenden Behandlung ihres Faches streben. Erst wenn die in einer längeren Praxis auf Kosten ihrer Zöglinge gewonnene Erfahrung und die

Ergebnisse eines längeren Nachdenkens über Zweck und Art der eigenen Thätigkeit den Mangel pädagogischer Bildung auszugleichen anfangen, lernen sie sich beschränken, und erst dann erkennen sie, daß es der erziehende Unterricht in jedem Fache nur mit dem Elementaren und Fundamentalen zu thun hat. Der einseitige Fachmann freilich wird zu einer solchen Erfahrung und Erkenntnis nie kommen; pädagogische Zwecke liegen nicht in dem engen Kreise seines unmittelbaren Interesses.

Eine Folge des falschen Strebens, dem Schüler ein in sich abgeschlossenes Wissen zu geben, ist es auch, wenn die verschiedenen Seiten des Unterrichtsstoffes im Unterrichte gesondert behandelt werden, weil nur bei einer solchen Sondernung eine wissenschaftliche Vollständigkeit möglich sei. Zwar hat man jetzt mehr und mehr aufgegeben, Stilistik, Rhetorik, Poetik, Mythologie, Antiquitäten für sich im Zusammenhange zu lehren; aber noch immer werden Grammatik, Metrik, Logik Psychologie als besondere Lehrfächer behandelt. Noch immer trennt man sorgfältig die einzelnen Zweige des naturkundlichen Unterrichts. Wenn im Sommer Botanik gelehrt wird, schließt man jede Besprechung von Tieren aus, auch von denen, die beim Botanisieren gefunden werden, weil ja die Zoologie ins Winterhalbjahr verlegt ist. Von chemischen und physikalischen Erscheinungen spricht man erst dann, wenn der Schüler befähigt ist, die ganze Chemie und die ganze Physik zu verstehen. Nur da, wo man angefangen hat, den Zweck des Unterrichts auch praktisch in dem vielseitigen Interesse zu suchen, welches er erregt, sind solche Fehler bereits beseitigt.

§ 15.

Wird aber Vielseitigkeit des Interesses nicht zur Vielbeschäftigung und zur Vielwisserei führen und dem Zöglinge die Fähigkeit und Gewöhnung rauben, etwas recht und ordentlich zu machen und zu wissen? Wird sie nicht Zerstreuung bewirken, über welcher die durch den Erziehungszweck bedingte Einheit der Person verloren geht?

Der Unterricht soll ja nicht ein vielseitiges Begehren und Handeln, sondern ein vielseitiges Interesse hervorrufen. Auch im praktischen Leben wird ja durch die Einseitigkeit des Handelns, die dort Pflicht ist, die Vielseitigkeit des Interesses nicht ausgeschlossen, sondern geradezu gefordert. Durch die menschliche Gesellschaft und ihre wachsenden Ansprüche wird die Teilung der Arbeit bedingt; aber der einzelne darf in der Einseitigkeit seines Thuns nicht Teilnahme und Verständnis für das, was andere thun, verlieren; er soll nie vergessen, daß seine Arbeit doch immer nur ein Glied in dem Arbeitsganzen der Menschheit ist. Teilen sollen sich viele in die Arbeit, die der ganzen Gesellschaft auferlegt ist; aber isolieren dürfen sie sich nicht, weil sonst die Gesellschaft aufhörte das zu sein, was Herbart eine beseelte Gesellschaft nennt, geradeso wie der einzelne in der Vielgeschäftigkeit die Einheit seiner Person verliert.

Auch nicht Vielwisserei und mannigfaltiges Interesse, sondern vielseitiges Interesse war es, was wir verlangten. Das verschiedene Interesse soll verschiedene Seiten derselben Person darstellen; der Zögling muß, was er ist, ganz sein, was er thut, ganz thun. Der Unterricht soll daher kein einzeltes Wissen geben, sondern muß das Neue mit dem Alten verknüpfen, das geistige Innere des Zöglings zu einem Ganzen gestalten und verweben (§ 8 und § 10), und hiermit ist der Begriff dessen näher bezeichnet, was man Konzentration des Unterrichts genannt hat und was wir, weil dies Fremdwort nicht immer in einem Sinne gebraucht worden ist, Einheit des Unterrichts nennen wollen.

§ 16.

Gewichtiger ist ein anderes Bedenken, das sich gegen die Vielseitigkeit des Interesses erhebt und dessen wir schon hier wenigstens im allgemeinen Erwähnung thun müssen. Wie verträgt sich die Forderung des vielseitigen Interesses mit der Pflicht (§ 5), die Individualität des Zöglings zu schonen? Die Individualität ist einseitig, oder es fehlt ihr doch dasjenige

Gleichgewicht der Interessen, welches durch den Unterrichtszweck bedingt wird (§ 12). Steht daher nicht die Pflicht, welche der Erzieher ihr gegenüber zu erfüllen hat, in einem Widerspruche mit dem, was wir als Aufgabe des Unterrichts erkannt haben?

Ein solcher Widerspruch wird sich nicht etwa dadurch lösen lassen, daß man der Individualität erst ihr Recht für die Zeit nach der Erziehung zugesteht, so daß sie sich erst in der Wahl des Berufes und in dem Berufe selbst geltend machen dürfe. Denn die Wahl des Berufes läßt sich nur dann bis nach Vollendung der Erziehung hinausschieben, wenn die Individualität des Zöglings zu schwach ist, um sich der Erziehung gegenüber, welche in ihrem Streben nach allgemeiner Bildung auf einen bestimmten Beruf gar keine Rücksicht nimmt, zur Geltung zu bringen. Bei solch einem Zöglinge hat zwar der erziehende Unterricht in Verfolgung seines Zweckes keinen Kampf mit der Individualität zu bestehen, wohl aber die doppelte Pflicht, in ihm die Individualität zu stärken.

Der Unterricht hat im Zöglinge überhaupt nicht erst einen Gedankenkreis zu schaffen, sondern einen vorhandenen Gedankenkreis zu befestigen, umzugestalten und zu erweitern. Was er in dem Geiste des Zöglings bereits vorfindet, das ist teils eine Folge seiner Individualität, teils wirkt es bestimmend auf sie ein. In beiden Fällen ist es also die Individualität des Zöglings, an welche der Unterricht anzuknüpfen und welche er zum Fundamente der zu erwerbenden Bildung zu machen hat. Diese Forderung kommt zur Geltung zuvörderst beim ersten Unterrichte, der mit der Besprechung dessen beginnen muß, was dem Kinde am nächsten liegt, d. h. also mit der Besprechung des Hauses und seiner Umgebung, der Familie und der Heimat. Jeder spätere Unterricht findet freilich nicht mehr die ursprüngliche, sondern eine mannigfaltig veränderte Individualität vor. Immer aber wird der Erzieher seinen Unterricht an sie anzuknüpfen haben, und die Wirkung dieses Unterrichts wird um so sicherer sein, je tiefer derselbe in den individuellen, von der frühesten Jugend an gebildeten Gedanken-

kreis des Zöglings eingreift. Auf solche Weise wird durch den Unterricht einerseits das Individuelle gestärkt und umgebildet, anderseits das Neue ihm angepaßt und im Geiste befestigt. Die Lücken und Unebenheiten in der Individualität werden dadurch mehr und mehr verschwinden; aber das eigentümliche Gepräge des Individuums wird darum nicht verloren gehen.

Es ergibt sich hieraus die Aufgabe, die Individualität des Zöglings durch Beobachtung festzustellen. Der Erzieher muß wissen, was er im Geiste des Zöglings zu befestigen und umzugestalten hat, welche Erweiterung des Gedankenkreises nötig ist und welche apperzipierenden Vorstellungsmassen er in ihm für das Neue vorfindet; er muß aber auch wissen, wie sich die allgemeinen Gesetze des psychischen Geschehens in dem bestimmten Individuum äußern. Er wird daher das geistige Wesen und Thun des Zöglings kennen zu lernen suchen nicht nur beim Unterrichte und bei der Arbeit, sondern auch in den Freistunden, in welchen sich die Eigenart des Zöglings am ungehindertsten zu erkennen giebt. Er wird z. B. darauf achten, ob sein Zögling in kindlicher Unbefangenheit alles, was sich ihm eben darbietet, zum Spiele benutzt, oder ob er für gewisse Gegenstände Vorliebe und gegen andere Abneigung verrät; ob er in seinen Liebhabereien ein beharrliches Streben zeigt, oder ob er seine Neigungen häufiger ändert; ob er beim Lernen lange, oder nur kurze Reihen auffaßt; ob er beim Reproduzieren derselben Sicherheit zeigt, oder vieler Nachhülfe bedarf; ob er in seiner freien Thätigkeit durch das beim Unterrichte Gelernte bestimmt wird, oder sich in ganz anderen Sphären bewegt. Er wird den Gedankenvorrat seines Zöglings sowohl nach seinem Inhalte als auch nach seiner Form zu erkennen und die Art und Weise seines Umgangs mit Mitschülern und Geschwistern, sein inneres Verhältnis zu Eltern und Lehrern zu erforschen suchen.

In den Resultaten solcher Beobachtungen wird der Erzieher dasjenige, was er in seine Rechnung als konstant aufzunehmen hat, was sich seinem Einflusse entzieht, unterscheiden von dem, was er als unveränderlich ansehen darf, worauf er mit seinen

Erziehungsmitteln einen Einfluß ausüben kann. Er wird ferner dasjenige, was sich mit dem Zwecke der Erziehung überhaupt und dem des Unterrichts insbesondere vereinigen läßt, von dem unterscheiden, was mit diesen Zwecken unverträglich ist.

Es muß dem Erzieher daran liegen, seinem Zöglinge das irgendwie Berechtigte in seiner Eigenart sorgsam zu erhalten. Darum wird er auch dafür Sorge tragen, daß der Unterricht dem Zöglinge Zeit und Kraft übrig läßt, seinen Lieblingsneigungen nachzugehen, sich ihnen gemäß zu beschäftigen und dadurch vielleicht schon die ersten Schritte zu seinem künftigen Berufe zu thun. Weiß er doch auch, daß durch eine solche freie Thätigkeit und durch die dabei empfundene Freude des Gelingens in dem Zöglinge die Lust und das Vertrauen wachsen, womit er dem Lehrer und seinem Unterrichte entgegenkommt.

Dasjenige, was in der Individualität des Zöglings sich jedem unmittelbaren Einflusse des Erziehers entzieht, kann unter günstigen Umständen durch die Übermacht der durch den Unterricht gestärkten Vorstellungen so zurückgedrängt werden, daß es der Erreichung des Unterrichtszweckes kein wesentliches Hindernis entgegenstellt. Es kann aber auch so mächtig sein, daß es dem Unterrichte Schranken auferlegt und den Erzieher nötigt, diese Schranken anzuerkennen. Hierauf näher einzugehen, ist Sache der speziellen Pädagogik.

§ 17.

Wir erinnern uns jetzt noch einmal der vier Forderungen, die am Schlusse unserer vorläufigen Erörterung über die Aufgabe des Unterrichts (§ 8) ausgesprochen wurden. Die Auseinandersetzungen, welche ihr folgten, werden dargethan haben, daß die drei ersten dieser Forderungen in der einen enthalten sind, der erziehende Unterricht solle vielseitiges Interesse erregen. Die vierte Forderung, nach welcher zum Mittelpunkt des gesamten Gedankenkreises die Erkenntnis der sittlichen Ideen gemacht werden sollte, ergab sich unmittelbar aus dem allgemeinen Zwecke der Erziehung. Der Unterricht, von dem wir reden, ist ein Mittel der Erziehung und soll daher,

wie die Erziehung überhaupt, zur Erreichung des in der Sittlichkeit liegenden Erziehungszweckes führen. Wir werden daher die Aufgabe des erziehenden Unterrichts darin finden dürfen, daß er die Sittlichkeit durch Erregung des vielseitigen Interesses begründen solle. Hiermit ist nicht nur die vierte der oben (§ 8) aufgestellten Forderungen in die Formel für den Zweck des erziehenden Unterrichts mit aufgenommen, sondern diese letztere nach § 12 auch so gefaßt, daß sich aus ihr die Notwendigkeit ergibt, zwischen den verschiedenen Interessen das dem Erziehungszwecke entsprechende Gleichgewicht herzustellen.

Es ist schon früher (§ 4) ein erziehender und ein nicht erziehender Unterricht unterschieden worden. Wir werden jetzt jeden Unterricht, der nicht als sein letztes Ziel die Bildung zur Sittlichkeit ansieht, der nicht seinen Zweck in der Hervorrufung eines vielseitigen Interesses findet, der vielleicht recht absichtlich nur einseitiges Interesse erregen will oder zwischen den verschiedenen Interessen nicht das durch den Erziehungszweck bestimmte Gleichgewicht herzustellen sucht, als einen nicht erziehenden Unterricht bezeichnen müssen. Ein Unterricht, durch welchen der Zögling nur dazu gebracht werden soll, daß er etwas weiß und kann; ein Unterricht, der dieses Wissen und Können als Mittel zu einem außer dem Zöglinge liegenden Zwecke betrachtet, gleichviel ob dieser Zweck ideeller oder materieller Natur ist; ein Unterricht, der alles Interesse des Zöglings auf ein bestimmtes Fach oder auf eine Gruppe zusammengehöriger Fächer konzentriert und dem Zöglinge auf diesem Gebiete zu einer Virtuosität verhelfen will; ein Unterricht, der zwar die Hauptrichtungen menschlichen Wissens berücksichtigt, aber diejenige, welche dem ethischen Zwecke der Erziehung am fernsten steht, prävalieren läßt, — all solcher Unterricht ist ein nicht erziehender.

In etwas anderer Lage befinden wir uns einem Unterrichte gegenüber, der seinen ausschließlichen Zweck in der sogenannten formalen Bildung sucht. Unter formaler Bildung versteht man bald die Entwicklung und Übung der geistigen Kräfte

überhaupt, bald nur die der Denkkraft. Die formale Bildung stellt man gegenüber der materialen Bildung. Diese soll auf dem Inhalte des Wissens, jene auf der bei Erwerbung dieses Wissens gewonnenen Kraft beruhen. Eine solche formale Bildung soll zwar an einem bestimmten Stoffe gewonnen werden; aber die Beschäftigung mit demselben soll nur die Bedeutung eines Mittels zum Zwecke haben, und wie das Mittel seinen Wert verliert, wenn der Zweck erreicht ist, so soll es auch, wenn an dem Stoffe die Kraft entwickelt und geübt ist, vom rein pädagogischen Standpunkte nicht auf die fernere Erhaltung der Kenntnisse, sondern nur darauf ankommen, daß die gewonnene und gestärkte Kraft bleibe.

Es kann uns, die wir den Unterricht in den Dienst der Erziehung stellen, zuvörderst nicht ausreichend erscheinen, ihm nur die Aufgabe zuzuweisen, daß er die Denkkraft bilde. Aber auch wenn man die Entwicklung und Übung aller geistigen Kräfte als den Zweck des formal bildenden Unterrichts ansieht, bleiben andere Bedenken, welche der Begriff einer solchen formalen Bildung in uns hervorrufen muß.

Unsere innere Erfahrung sagt uns, wie schon erwähnt wurde (§ 8), nichts von allgemeinen Seelenvermögen, die gewissermaßen auf den Stoff warteten, an dem sie entwickelt und gestärkt, durch welchen sie aus bloßen Vermögen zu Kräften erhoben werden könnten. In der Annahme solcher Vermögen erkennen wir nur eine Theorie, welche dazu dienen soll, das geistige Leben zu erklären, eine Theorie, die wir nicht allein darum verwerfen müssen, weil sie vor der logischen Untersuchung nicht besteht, sondern auch darum, weil sie die Erklärung, die man von ihr erwartet, nicht giebt. Mit dieser Theorie fällt aber auch die Möglichkeit einer formalen Bildung in dem oben bezeichneten Sinne.

Die Vorstellungen und die Verbindungen, welche dieselben im Geiste eingehen, werden durch die Verhältnisse, in die sie zu anderen Vorstellungen und Verbindungsverbindungen treten, zu Kräften. Jede Gestaltung einer Vorstellungsmasse ist daher, und zwar im eigentlichsten Sinne des Wortes, formale, aber

weil sie gar nicht ohne Vorstellungen von bestimmtem Inhalte gedacht werden kann, zugleich materiale Bildung.

Dieser Ansicht widersprechen auch die angeblichen Erfahrungen nicht, welche eine vom Stoffe unabhängige formale Bildung beweisen sollen. Sie erklären sich daraus, daß bei der innigen Verwebung alles im Geiste Enthaltenen dieselben Vorstellungen und Vorstellungsverbindungen als Bestandteile verschiedener Gedankenkreise vorkommen und darum auch auf alle diese Kreise bestimmend einwirken müssen. Mathematische Bildung muß in diesem Sinne überall ihren Einfluß zeigen, wo es sich um quantitative Verhältnisse handelt, und grammatische Bildung, die an einer Sprache gewonnen ist, muß sich in andern Sprachen, welche ähnlichen grammatischen Gesetzen gehorchen, ebenfalls wirksam erweisen. Die durch einen bestimmten Unterricht erzeugten Kräfte haften an dem Stoffe, an welchem sie erzeugt wurden. Ist dieser Stoff mit einem anderen Gedankenkreise eng verbunden, so wird er und mit ihm die an ihm haftende Kraft durch letzteren reproduziert.

Der Zweck des Unterrichts muß so bestimmt werden, daß er maßgebend sein kann bei der Auswahl der notwendigen Unterrichtsgegenstände und bei der Abwägung ihrer pädagogischen Bedeutung, daß aus ihm gefolgert werden kann, was beim Unterrichte neben- und was nacheinander getrieben werden muß, und daß aus ihm die Gesichtspunkte für den Gang des Unterrichts abgeleitet werden können. Die formale Bildung in dem von uns bekämpften Sinne des Wortes würde dieser Bedingung nicht entsprechen. Die Grammatik soll den Verstand bilden, der Mathematik wird das Gleiche nachgerühmt. Warum ist nun Mathematik neben Grammatik notwendig? Könnte nicht mangelnde mathematische Bildung durch eine gründlichere grammatische Bildung ersetzt werden?

Es wird sich zeigen, ob uns unsere Bestimmung des Unterrichtszweckes bei solchen und ähnlichen Fragen im Stiche läßt.

2. Kapitel.

Der Stoff des Unterrichts.*)

§ 18.

Der Unterricht soll den Gedankenkreis bilden. Schon vor dem Unterrichte hat sich im Geiste des Zöglings ein solcher Gedankenkreis gestaltet, und während des Unterrichts erweitert er sich unaufhörlich und unabhängig von demselben durch Erfahrung und Umgang (§ 11). Die Erfahrung bezieht sich auf die uns umgebende Natur und auf die Menschen, deren Treiben wir als Zuschauer wahrnehmen; der Umgang beruht auf den gegenseitigen Verhältnissen, in denen wir zu andern beseelten oder von uns als beseelt vorgestellten Wesen, namentlich also zu Menschen stehen.

Wie unendlich verschieden ist der Umfang der Erfahrung und des Umgangs bei verschiedenen Zöglingen, und wie gering ist er doch selbst bei denen, welche ein gütiges Geschick in dieser Beziehung besonders begünstigt hat! An wie enge Grenzen der Zeit und des Raumes bleiben Erfahrung und Umgang unter allen Umständen gebunden! Wie eng würde also der Kreis unserer Erkenntnis und unserer Teilnahme ausfallen, wenn wir nur auf die Erfahrung und den Umgang angewiesen blieben, die sich von selbst darbieten! Einseitigkeit, aber nicht Vielseitigkeit des Interesses würde daraus entstehen; dem Unterrichte liegt es daher in erster Linie ob, ergänzend zu wirken, den Kreis unserer Erfahrung und unseres Umgangs absichtlich zu erweitern, die Quellen, aus denen der Geist seinen Inhalt schöpft, reichlicher fließen zu lassen.

Wie der Unterricht dieser Pflicht nachkommen kann, das läßt sich leichter begreifen in Beziehung auf die Erfahrung. Man denke nur an die mit dem Zöglinge vorzunehmenden Reisen

*) Der Hauptinhalt dieses Kapitels ist bereits in dem von mir geschriebenen Artikel „Unterrichtsgegenstände“ in Schmidts Encyclopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens enthalten. Ich habe mich dem dort Gesagten selbst in der Form auf das engste angeschlossen.

und Spaziergänge, an den Besuch von Museen und naturhistorischen Sammlungen, sowie an alles Experimentieren' und allen Anschauungsunterricht, der, soweit es möglich ist, dem Zöglinge die Dinge selbst und, wo er dies nicht kann, Nachbildungen derselben vorführt. Je näher die Nachbildung dem Gegenstande kommt, desto mehr nähert sich, so zu sagen, die künstliche Erfahrung der natürlichen; die plastische Darstellung steht über der Abbildung und diese über der bloß symbolischen Nachbildung. Die mündliche Beschreibung des Angeschauten seitens des Schülers befähigt diesen zum Verständnisse von Beschreibungen desjenigen, was man ihm nicht zur Anschauung zu bringen vermag, und hierauf ist ein großes Gewicht zu legen, weil unter Voraussetzung dieses Verständnisses auch die Darstellung in Worten zur Erweiterung des Erfahrungskreises benutzt werden kann.

Schwieriger erscheint auf den ersten Blick die Ergänzung des Umgangs durch den Unterricht. Zwar ist der Unterricht imstande, den Umgang auch unmittelbar zu erweitern dadurch, daß er den Zögling in ein Verhältnis zu Mitschülern setzt, und es liegt ja gerade hierin ein Grund für die pädagogische Notwendigkeit der Schule. Aber teils würde dies eine Mittel noch immer nicht der Vielseitigkeit entsprechen, zu welcher der Unterricht führen soll; teils erweckt der Umgang, wie er in Wirklichkeit stattfindet, nicht immer die rechte, vom Geiste der Liebe getragene Teilnahme. Auch in Beziehung auf den Umgang muß die Grenze des Raumes und der Zeit überstiegen werden. Räumlich Getrennte pflegen Umgang durch Besuche und durch Briefe, und beide Mittel lassen sich wenigstens bei einem einzelnen Zöglinge zur Anwendung bringen.*) Aber mit denen, die vor uns gelebt haben, können wir nur dadurch umgehen, daß wir, was uns von ihrem Leben erzählt wird, mit ihnen nachzuleben suchen und daß wir uns hineindenken und hinein fühlen in die schriftlichen Äußerungen ihrer Gedanken

*) Vgl. E. Barths Beitrag zur Schulpädagogik „über den Umgang“ (Leipzig 1870) S. 52.

und Gefühle und in die künstlerischen Werke, die sie uns hinterlassen haben.

Muß einerseits zugegeben werden, daß die unmittelbare Erfahrung und der unmittelbare Umgang mächtiger wirken als eine Erfahrung und ein Umgang, wie sie der Unterricht meist nur zu vermitteln vermag, so ist doch anderseits nicht zu leugnen, „wie oft der Raum in Beschreibungen und Zeichnungen lieblicher beleuchtet ist als der gegenwärtige, wie viel gentiger und erhebender der Umgang mit der Vorwelt als der mit den Nachbarn, wie viel reicher an Einsicht der Begriff als die Anschauung, ja wie unentbehrlich fürs Handeln der Gegensatz zwischen dem Wirklichen und dem, was sein sollte“.*)

Erfahrung und Umgang also sollen durch den Unterricht ergänzt werden. Den Stoff, vermittelt dessen der Unterricht diese Aufgabe löst, bieten ihm die Wissenschaften dar, nach dem oben Gesagten die historischen, die das Gebiet des Menschlichen, und die Naturwissenschaften, die das der äußeren Natur umfassen. Und damit sind die zwei Hauptrichtungen bezeichnet, die jeder Unterricht haben muß, der die Bildung des gesamten Gedankenkreises im Auge behalten will.

Der Stoff, den wir den historischen Wissenschaften entnehmen, dient zur Ergänzung der Erfahrung und des Umgangs, der von den Naturwissenschaften dargebotene fast ausschließlich zur Ergänzung der Erfahrung. Da in der Erfahrung die Erkenntnis, in dem Umgange die Teilnahme wurzelt, so gebührt der geschichtlichen Seite des Unterrichts, wenn dieser erziehend wirken soll, das Übergewicht, weil aus der Teilnahme die Gesinnungen entspringen, von welchen der sittliche Wert des Menschen am unmittelbarsten abhängt (vgl. § 29).

§ 19.

Die Wissenschaften sind in der Hand des Erziehers Mittel zum Zwecke; sie geben ihm den Stoff, durch welchen er den

*) J. Fr. Herbart, Allgem. Pädagogik S. 154. (Werke X S. 60.
— Herbarts päd. Schr. I S. 399 f.)

Zweck des erziehenden Unterrichts erreichen will. Bei der Auswahl der Stoffe für ein bestimmtes Unterrichtsfach wird derjenige bevorzugt, welcher dem sittlichen Bildungszwecke des Unterrichts am unmittelbarsten dient (§ 17) und die apperzipierenden Vorstellungsmassen bietet, das Elementare und das Fundamentale, vermöge dessen der Zögling selbstthätig seinen Gedankenkreis zu erweitern vermag (§ 9 und § 14). Der Erzieher bindet sich aber auch nicht immer an die Grenzen, durch welche die einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen voneinander getrennt sind. Wie sich erst im Fortschritte der Kultur die Wissensgebiete mehr und mehr nach Stoff und Methode voneinander schieben, ebenso ist es im Bildungsgange des einzelnen Menschen.

Diese Bemerkung findet auch Anwendung auf den Unterricht in der Geschichte. Den Kindern ist alles Geschichte, was ihnen erzählt wird; „Geschichten“ wollen sie erzählt haben. Der Unterricht in der Geschichte beginnt mit der Erzählung von Fabeln, und da die Fabel Pflanzen und Tiere als beseelte Wesen behandelt, finden wir auf der untersten Stufe des Unterrichts das Reich der Natur noch nicht streng geschieden von dem der Menschheit. Erst für das vorgerücktere Alter wird die Geschichte der Menschheit ein besonderes Unterrichtsfach.

Der Unterricht in der Geschichte knüpft an diejenigen Vorstellungen an, die der Zögling in der Beobachtung menschlichen Thuns und Leidens und in dem Umgange mit Menschen sowie in der Anschauung von Werken menschlicher Thätigkeit gewonnen hat. Er versetzt den Zögling aus der Gegenwart in die Vergangenheit, in eine Menschenwelt, die vor uns strebte und ihre Schicksale hatte. Dem wirklichen Umgange des Zöglings setzt er einen idealen Umgang mit den Menschen der Geschichte und der Dichtung an die Seite.*) Er beschränkt sich nicht auf die politische Geschichte, sondern umfaßt auch die Kultur-, Litteratur-, biblische und Religionsgeschichte.

Ein solcher Unterricht ruft zunächst Interesse an Personen

*) O. Willmann, Pädagogische Vorträge, 2. Auflage, S. 100. — Wir benutzen gern diese Gelegenheit, auf das treffliche Buch gelegentlich hinzuweisen.

und Begebenheiten hervor; er lehrt ferner nachdenken über den ursachlichen Zusammenhang der letzteren; er erweckt das sittliche Urtheil über die Motive, durch welche die Personen zum Handeln getrieben wurden; er bildet das ästhetische Urtheil, indem er dem Zöglinge die Werke der Redner und Dichter vorführt und ihm je nach den Mitteln, welche ihm zu Gebote stehen, die Schöpfungen der bildenden Künste zur Anschauung bringt; er leitet den Zögling an, in den Geschicken der einzelnen Menschen wie in denen der Völker das Walten der Vorsehung zu erkennen, und richtet zugleich seine Aufmerksamkeit auf die Vorstellungen, die sich die Menschen verschiedener Zeiten und Länder über ihre Abhängigkeit von der Gottheit gemacht haben. So regt er die Interessen der Erkenntnis auf die vielseitigste Weise an. Aber er erweckt auch die Theilnahme für die Personen, welche die Geschichte oder die Poesie verewigt hat, und für das Wohl und Wehe menschlichen Gemeinwesens in der bürgerlichen Gesellschaft wie in der Kirche und sorgt dafür, daß sich der Zögling als Glied der Menschheit fühlen lernt und daß er durchdrungen wird von dem Gefühle der Ohnmacht und der Abhängigkeit, in der sich der einzelne und ganze Völker der göttlichen Lenkung gegenüber befinden.

§ 20.

Der Geschichtsunterricht soll dem Schüler Bilder von Menschen und Zeiten geben, die so lebendig und anschaulich sind, daß er sich in jene Zeiten versetzt fühlt und mit jenen Menschen umgeht; denn gerade die aus diesem Umgange erwachsende Theilnahme ist es, deren Erweckung dem geschichtlichen Unterrichte nach dem früher (§ 18 am Ende) Gesagten fast ganz allein obliegt. Diese Aufgabe wird er nur unvollkommen lösen, wenn den Zöglingen von fernen Zeiten bloß erzählt wird; sie werden vielmehr mit den Denkmalen jener Zeiten bekannt gemacht und so gewissermaßen leibhaftig in diese Zeiten versetzt werden müssen. Solche Denkmale sind in erster Linie die Erzeugnisse der Plastik, der Architektur und aller Werkthätigkeit, die entweder vollständig oder in Über-

bleibseln auf uns gekommen sind und von denen ja auch der Jugend wenigstens Nach- oder Abbildungen zur Anschauung gebracht werden können. Aber sie sind nur vereinzelte Bruchstücke und stumme Zeugen aus vergangenen Zeiten. Beredter sind die Denkmale der Schrift, in welchen sich ein zusammenhängendes Bild der Vergangenheit entrollt und aus welchen die Menschen, mit denen die Jugend nicht bloß bekannt gemacht werden, sondern auch umgehen soll, selbst zu uns sprechen.

Es handelt sich hier um die Werke nicht nur der Historiker, sondern auch der Redner, Philosophen und Dichter, soweit sie als Repräsentanten ihrer Zeit zu gelten geeignet sind, soweit sie schon im jugendlichen Geiste Interesse zu erregen vermögen und durch ihre sittliche Lebensanschauung dem Zwecke des erziehenden Unterrichts nicht widerstreiten.

Ob und inwieweit hierbei zu den Quellen zurückzugehen ist, oder Übersetzungen gebraucht werden sollen, oder freiere, aber den Geist der Ursprünglichkeit atmende Bearbeitungen zu benutzen sind, dies ist eine Frage, deren Beantwortung von individuellen Verhältnissen abhängt und daher nicht im allgemeinen gegeben werden kann.

Jedenfalls aber wird es am gründlichsten und sichersten gelingen, dem Zöglinge die Menschen und Völker alter und neuer Zeit, wie sie Geschichte und Dichtung uns vorführen, so nahe zu rücken, daß er sich unter sie zu versetzen und mit ihnen umzugehen imstande ist, wenn sie der Unterricht zum Zöglinge in ihrer eigenen Sprache sprechen läßt, wenn er auch ihre Sprachen lehrt.

Die Sprache ist nicht bloß der Ausdruck der Gedanken und Gefühle, sondern es ist anderseits auch unser Denken und Fühlen von unserer Sprache abhängig. Das Verhältnis zwischen Sprache und Geschichte eines Volkes ist ein gegenseitiges. Die Sprache ist ein Produkt des Volksgeistes und kann darum, da dieser in der Geschichte des Volkes seinen Ursprung hat, nicht ohne die letztere verstanden werden; aber sie ist zugleich — und dies ist es, worauf es hier ankommt — der überlebende Träger des Volksgeistes, und es kann darum dieser, in dessen

Erkenntnis das Studium der Geschichte eines Volkes seinen Endzweck findet, wiederum nur durch sie verstanden werden.*) Jedes tiefere Verständnis der Geschichte eines Volkes wird die Kenntnis seiner Sprache voraussetzen.

Der Geschichtsunterricht wird darum auf eine eingehendere Behandlung derjenigen Völker verzichten müssen, deren Sprachen dem Zöglinge unbekannt sind. In Schulen, welche nur die deutsche Sprache lehren, wird nur die deutsche Geschichte zu einer selbständigeren Geltung kommen können; anders wird der Stoff des Geschichtsunterrichts zu bestimmen sein, wo etwa Französisch und Englisch hinzutreten, wieder anders da, wo Griechisch und Lateinisch zu den Hauptfächern des Unterrichts gehören. Oder es wird, da nach den vorausgehenden Betrachtungen die Sprache Mittel zum Zwecke ist, richtiger von der Ausdehnung, welche die Individualität der Zöglinge dem Unterrichte nach seiner geschichtlichen Richtung gestattet oder vorschreibt, abhängen, welche Sprachen gelehrt werden müssen. Das Nähere werden wir in der speziellen Pädagogik zu sagen haben.

§ 21.

Obwohl die Berechtigung des Sprachunterrichts in dem Ganzen des erziehenden Unterrichts nach den vorstehenden Auseinandersetzungen daraus abzuleiten ist, daß er eine notwendige Ergänzung des Geschichtsunterrichts bildet, so ist er doch, einmal in den Kreis der Unterrichtsfächer aufgenommen, auch an und für sich geeignet, dem Zwecke des erziehenden Unterrichts durch Erregung eines verschiedenartigen Interesses förderlich zu werden. Er gewöhnt an Beobachtung der im Sprachgebrauche liegenden Gesetze; er führt zu einer denkenden Betrachtung ihres inneren Zusammenhangs und ihrer Gründe; er weckt den Sinn nicht nur für die Richtigkeit, sondern auch für die Schönheit der sprachlichen Form; er wirkt sogar auf

*) Vgl. M. Lazarus, *Leben der Seele* II, 2. Aufl., S. 214. Die ganze Abhandlung über „Geist und Sprache“ ist hier und zum folgenden Paragraphen zu vergleichen.

das sittliche Urteil, indem er den sprachlichen Ausdruck dem Gedanken entsprechend bilden lehrt und damit das Wahrheitsgefühl stärkt; er gewährt das Organ, vermittelt dessen der Mensch mit Menschen verkehrt und seine Teilnahme für die Nöthenmenschen ausdrückt; er ist, soweit er sich auf die Muttersprache bezieht, zugleich ein Mittel, Vaterlandsliebe zu erwecken.

Wir glauben hiermit die eigentlich pädagogische Bedeutung des reinen Sprachunterrichts charakterisiert zu haben. Jedenfalls können wir nach dem, was wir früher schon über den Begriff der formalen Bildung im allgemeinen gesagt haben, nicht zugeben, daß in dem Studium der Sprachen überhaupt oder der alten Sprachen insbesondere eine formal bildende Kraft in dem Sinne läge, als ob dadurch eine allgemeine geistige Befähigung oder wenigstens eine allgemeine Befähigung zum Denken gewonnen würde.*) Das Wort ist der Träger des Begriffs, der Satz der Träger der Begriffsverknüpfung im Urteile, und es muß sich daher, da ja das Denken seinen einfachsten Ausdruck im Urteile findet**), in der Sprache einer Nation die Eigentümlichkeit ihres Denkens ausprägen. Wenn sich nun aber auch Sprache und Denken darum noch nicht decken und aus der grammatischen Richtigkeit und der rhetorischen Wirkung des Gesprochenen keineswegs auf die logische Unanfechtbarkeit der Gedanken geschlossen werden darf, so wird es doch dem klaren Gedanken meist nicht an dem treffenden Ausdrucke fehlen. Es findet jedenfalls ein gewisser Zusammenhang zwischen der Sprache und dem Denken, zwischen Grammatik und Logik statt. Die im Sprachunterrichte gewonnenen allgemeinen Sprachformen werden sich mit den entsprechenden allgemeinen Denkformen mehr oder weniger vollkommen verbinden, und es müssen darum, wo letztere bei verschiedenem Gedankenstoffe wiederkehren, auch jene reproduziert werden, und umgekehrt. Daraus folgt unleugbar, daß die grammatische Bildung der logischen, aber auch diese jener zu gute kommt. Aber die

*) Vgl. T. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 75.

**) M. W. Drobisch, Empirische Psychologie S. 158.

Richtigkeit des Denkens ist nicht allein durch die richtige Anwendung der Denkformen, sondern wenigstens ebensosehr durch den Stoff, worüber gedacht wird, bedingt, und hierin ist es begründet, daß durch den Sprachunterricht nicht eine allgemeine Denkfähigkeit erzeugt wird, so daß wer an irgend welchem Stoffe denken gelernt hat, dadurch die Befähigung erlangte, über jeden anderen Stoff ebenso richtig zu denken.

§ 22.

Die Sprache ist, wie schon oben (§ 21) hervorgehoben wurde, das Organ für den geistigen Verkehr der Menschen untereinander. Daher kommt es nicht nur auf das Verständnis dessen an, was andere gesprochen und geschrieben haben, sondern auch auf die mündliche und schriftliche Handhabung der Sprache, auf die Fertigkeit, die Sprache zum Dolmetscher der eigenen Gedanken zu machen. Am entschiedensten gelangt diese praktische Seite des Sprachunterrichts, dem sich in dieser Beziehung auch das Schreiben, und zwar nicht nur das Rechtschreiben und das Schönschreiben, sondern auch die sog. Stilübung anschließt, bei der Muttersprache zur Geltung, nächst ihr aber auch bei denjenigen fremden Sprachen, welche vom Zöglinge im menschlichen Verkehre angewendet, also gesprochen oder geschrieben werden sollen. Nur Mittel zum Zwecke ist dagegen dieser praktische Teil des Sprachunterrichts bei den Sprachen, welche, wie das Griechische und mehr und mehr das Lateinische, nicht als Verständigungsmittel im menschlichen Verkehre zu dienen bestimmt sind. Hier handelt es sich nur um Übungen, durch welche teils die erkannten Sprachgesetze eingeübt, teils die Verschiedenheiten des eigenen und des fremden Sprachidioms zum anschaulichen Verständnisse gebracht werden sollen.

An die Übungen im mündlichen Gebrauche der Sprache, im Deklamieren und im freien Vortrage, schließt sich der Gesangunterricht. Auch der Gesang ist eine Sprache, und noch dazu eine solche, die vom Herzen zum Herzen geht. Durch die Bildung der Stimme und des Gehörs, welche der

Gesang verleiht, wird die Befähigung vervollkommenet, auch aus der Stimme der zu uns Sprechenden auf ihre innere Stimmung zu schließen und uns mit unseren Gefühlen andern klar zu machen. Der Gesangunterricht ist darum nicht nur berufen, den Geschmack bilden zu helfen; er erweckt auch die Teilnahme für fremdes Wohl und Wehe und dient dem Austausch sympathischer Gefühle; der gemeinschaftliche Gesang schlingt um die Gemüther ein Band und stärkt so das Gefühl der Zusammengehörigkeit mit andern; patriotische Begeisterung wie religiöse Erhebung werden am verständlichsten im Liede und sprechen sich am liebsten aus im Gesange.

§ 23.

Das Hauptlehrfach für die naturwissenschaftliche Seite des Unterrichts bildet die Naturkunde. Wir vermeiden mit Fleiß den Namen „Naturwissenschaft“, weil uns der andere weniger dazu nötigt, die Abweichung der diesem Lehrfache gesetzten Grenzen von denen der gleichnamigen Wissenschaft zu rechtfertigen.

Naturgegenstände und Naturereignisse sind es, mit denen der naturkundliche Unterricht den Zögling beschäftigt. Es ist zunächst wieder das empirische Interesse, das Interesse an der Mannigfaltigkeit und dem bunten Wechsel der Dinge und Erscheinungen, welches hervorgerufen werden soll; auf die Beobachtung des sinnlich Wahrnehmbaren und auf die Gewinnung einer Übersicht über das einzelne ist die aus diesem Interesse hervorgehende Thätigkeit des Geistes gerichtet. Nirgends aber zeigt sich etwas Festes, Unveränderliches; überall ist Leben und Veränderung. Das Gesetz, das durch die Beobachtung als das in allem Wechsel Gleiche erkannt ist, fordert zum Nachdenken über seine Begründung, über den ursachlichen Zusammenhang zwischen den verschiedenen Erscheinungen auf. Farben und Formen der Naturkörper und Phänomene, die Schönheit der Landschaft und der Eindruck, den die Welt in ihrer Harmonie und Erhabenheit macht, rufen das ästhetische Urteil hervor, und das Unbegreifliche wie die Spuren weiser Zweck-

veranstaltung erwecken religiöse Gedanken. Alle Seiten der Erkenntnis sind es, welche der Betrachtung der Natur abgewonnen werden können. Aber auch die Teilnahme des Gemüts geht nicht leer aus. Die Natur steht uns nicht nur als ein Objekt unserer Beobachtung, unseres Denkens und unserer Beurteilung gegenüber, als etwas Fremdes, das bald fördernd, bald störend seinen Einfluß auf uns geltend macht; sie ist uns auch ein lieber Umgang, der uns beruhigt und erhebt, wenn wir des Treibens in der Menschenwelt müde geworden sind. Es ist dies die poetische Naturanschauung, welche in den Kinderseelen lebt und welche die Dichter zu Sängern der Natur gemacht hat. Sie läßt uns nicht nur die Tiere als beseelt, wie wir es sind, ansehen, sondern auch Pflanzen und tote Gesteine werden mit Empfindung und Leben begabt. *) Wie die griechische Mythologie die ganze Natur mit unzähligen Gottheiten belebte, so sieht die poetische Naturbetrachtung, die wohl zu unterscheiden ist von der die Natur mit dem Maßstabe des Schönen messenden ästhetischen Naturbetrachtung, die Naturkörper als geistige Wesen, die Naturerscheinungen als Handlungen dieser Wesen an, jene als Repräsentanten, diese als Wirkungen von Ideen, von höherem geistigen Leben. Ein naturkundlicher Unterricht, der auch diese Naturbetrachtung zur Geltung kommen läßt, macht uns die Natur nicht nur zu einem Gegenstande der Beschäftigung, sondern auch zu einem Umgange, der unsere Teilnahme erweckt und uns dem unermesslich Großen und der mikroskopischen Wunderwelt gegenüber zu religiöser Demut und Erhebung führt. **)

Es giebt eine theoretische, eine ästhetische und eine poetische Naturbetrachtung; die Naturwissenschaft hat es nur mit der ersten, der naturkundliche Unterricht aber mit allen dreien zu thun. Dies gilt jedoch nicht von allen einzelnen Zweigen dieses Unterrichtsfaches, nicht alle sind einzeln genommen diesen drei Betrachtungsweisen zugänglich; ebenso

*) L. Strümpell, Erziehungsfragen S. 67.

**) Vgl. M. W. Drobisch, Empirische Psychologie S. 198f.

ist nicht jedes Alter ihnen gleich geneigt. Zoologisches und Botanisches werden sich besonders auf den niedern Stufen so behandeln lassen, daß auch der ästhetische Sinn und das poetische Gemüt ihre Nahrung finden; dagegen wird der Unterricht in der Himmelskunde nur dann eine solche Wirkung haben, wenn die vorauszusetzende mathematische Bildung ein tieferes Eingehen gestattet. Je mehr sich die einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen zum Zwecke genauerer Behandlung im Unterrichte voneinander sondern, desto theoretischer wird die Betrachtung, und erst die Zusammenfassung, welche auf Grund der erworbenen Kenntnisse die einzelnen Zweige der Naturwissenschaft auf der höchsten Stufe finden müssen, führt wieder zurück auch zu einer ästhetischen und poetischen Naturbetrachtung.

Wenn auf irgend einem Gebiete des Unterrichts die Gefahr der Zerstreuung naheliegt, so ist es auf dem der Naturkunde. Gerade darum ist es also doppelt nötig, bei der Auswahl und Anordnung des Stoffes den Zweck des naturkundlichen und den des erziehenden Unterrichts überhaupt streng im Auge zu behalten. Der naturkundliche Unterricht soll Erfahrung und Umgang im Gebiete der Natur ergänzen; als erziehender Unterricht soll er es nicht auf eine Totalität des Wissens, sondern auf Erzeugung einer aus vielseitigem Interesse hervorgehenden Selbstthätigkeit absehen. Darum muß er sich bei der Auswahl des Stoffes auf das Elementare und Grundlegende beschränken (vgl. § 14) und darf nie vergessen, daß die Vielseitigkeit eine Eigenschaft der Person ist, auf deren Bildung alles vereinzelte Wissen ohne Einfluß bleibt. Daß der naturkundliche Unterricht auszugehen hat von der Betrachtung unserer Heimat und unserer eigenen, menschlichen Natur; daß er den Horizont des Schülers und damit den Begriff der Heimat erweitern muß, soweit es die Individualität des Schülers gestattet; daß er seinen Stoff der Anthropologie, der Zoologie, Botanik und Mineralogie, der Physik und Chemie sowie der Geographie entnehmen muß; daß der Auswahl des Stoffes aus diesen Wissenschaften jedes Streben nach systematischer Vollständigkeit fern-

bleiben muß; daß der naturkundliche Unterricht durch die Mannigfaltigkeit der Wissenschaften, denen er seinen Lehrstoff verdankt, der Einheit nicht verlustig gehen darf: diese und noch andere Folgerungen werden sich leicht aus den eben ausgesprochenen allgemeinen Sätzen ziehen lassen.

Eine besondere Bemerkung ist noch über die Geographie hinzuzufügen. Wir haben sie oben als ein naturwissenschaftliches Fach aufgeführt und dabei zunächst an mathematische und physische Geographie gedacht. Die politische Geographie ist, indem sie die Erde als Wohnsitz des Menschen betrachtet und historisch Gewordenes bespricht, zu den historischen Lehrfächern zu zählen; aber sie ist mit den beiden erstgenannten Teilen der Geographie so eng verknüpft, daß sie nicht unabhängig von ihnen behandelt werden kann. Die Geographie als Ganzes muß daher sowohl zu den historischen wie zu den naturwissenschaftlichen Fächern gerechnet werden.

§ 24.

In ähnlicher Weise, wie durch den geschichtlichen Unterricht der sprachliche, wird durch den naturkundlichen der mathematische Unterricht bedingt. Naturwissenschaftliche Beobachtungen bestehen in Zählen, Messen und Wägen; Naturgesetze werden in mathematischer Form ausgesprochen; die Notwendigkeit der durch Beobachtung gefundenen Naturgesetze wird auf mathematischem Wege bewiesen. Ist es eine Hauptaufgabe der Naturwissenschaft, Qualitatives aus quantitativen Verhältnissen abzuleiten, so hat sie sich auch derjenigen Denkweise zu bedienen, welche den quantitativen Verhältnissen entspricht, der mathematischen. Allerdings kann der Unterricht den naturkundlichen Lehrstoff nicht durchweg und nicht auf allen Stufen und in allen Schulen in der Weise der wissenschaftlichen Physik, Mechanik oder Astronomie behandeln; aber nirgends darf es beim Zählen, Messen und Wägen an genauen Bestimmungen fehlen. Der mathematische und der Rechenunterricht bilden in Beziehung auf Zahl, Gestalt und Bewegung die formale Seite des naturwissenschaftlichen Unter-

richts.*) Die Auffassung der Gestalt verlangt eine Ergänzung durch das Zeichnen.

Auch in Beziehung auf die stoffliche Ausdehnung dieser Unterrichtsfächer findet ein ähnliches Verhältnis wie bei dem Sprach- und dem Geschichtsunterrichte statt. Nur hinsichtlich des Zeichenunterrichts werden wir später (§ 33 und § 44) noch andere Gesichtspunkte für die Auswahl des Lehrstoffs zu besprechen haben. Nicht eine relativ vollständige Erschöpfung aller Größenverhältnisse kann die Aufgabe des mathematischen Unterrichts sein, sondern nur eine so weit reichende Beschäftigung mit denselben, wie sie der naturkundliche und der Zeichenunterricht fordern; es ist daher wohl möglich, daß aus dem mathematischen Unterrichte, wenn ihm diese Stellung angewiesen wird, manches verschwindet, was jetzt als notwendig angesehen wird, anderseits aber auch, daß sich seine Grenzen erweitern. Ebenso handelt es sich beim Rechnen nicht um Übung im Operieren mit Zahlen als solchen, sondern darum, daß der Zögling die Zahlenverhältnisse des wirklichen Lebens und der Natur, soweit ihm beide zugänglich sind, zu erfassen vermag. Während Mathematik und Rechnen nur der theoretischen Naturbetrachtung dienen, steht das Zeichnen auch mit der ästhetischen in Zusammenhang.

Wie dem Sprachunterrichte, dessen Berechtigung in dem Ganzen des erziehenden Unterrichts auf seiner Bedeutung für den Geschichtsunterricht beruht, doch wegen der in ihm selbst liegenden Bildungs-Elemente auch ein selbständiger pädagogischer Wert zukommt (§ 21), so ist auch dem mathematischen und dem Rechenunterrichte sowie dem Zeichenunterrichte ein solcher beizumessen. Aber er beruht bei diesen Lehrfächern nicht auf einer gleichen Vielseitigkeit wie beim Sprachunterrichte. Das Interesse, welches die Mathematik und das Rechnen hervorrufen, ist vorherrschend ein spekulatives; die daraus hervorgehende Selbstthätigkeit ist vornehmlich dem Denken angehörig. Indessen die Denkformen der Mathematik und des Rechnens

*) Vgl. T. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 276.

sind so mannigfach und namentlich so klar, daß die formal bildende Kraft dieser Lehrfächer (in unserem Sinne des Wortes) gerade in dieser Beziehung besonders hoch anzuschlagen ist. Beim Zeichenunterrichte ist es vorzüglich die Beobachtung der Formen und die ästhetische Beurteilung, auf welche sich das durch ihn zu erregende Interesse bezieht. Aber insofern die Übung in der Formauffassung sich auch auf das Äußere und namentlich den Gesichtsausdruck des Menschen anwenden läßt und sich durch diesen die innere Stimmung verrät, liefert der Zeichenunterricht auch zur Erweckung menschlicher Teilnahme seinen Beitrag.

§ 25.

Noch haben wir eines Unterrichtsfaches zu gedenken, welches sich in gewissem Sinne an den naturkundlichen Unterricht anschließt. Es ist das Turnen, zu dem wir auch das Schwimmen rechnen. Auch unser eigener Körper gehört zu der uns umgebenden Natur, durch die unser geistiges Sein und unser Wollen mitbestimmt wird, sei es nun daß wir ihn als Organ gebrauchen, um auf die Außenwelt zu wirken, oder daß durch seine Vermittelung die Außenwelt auf uns wirkt. Eine Aufgabe des Turnens ist es, den Körper für diesen doppelten Dienst tauglich zu machen und zu kräftigen und das für die Bildung unseres Willens erforderliche Wissen von dem Können auch unserer körperlichen Organe hervorzurufen. Zur Lösung dieser Aufgabe wirken auch das Schreiben und namentlich das Zeichnen sowie die an den Unterricht sich anschließenden mechanischen Arbeiten (Anfertigung von Modellen zur Geometrie, zur mathematischen Geographie, zur Krystallographie u. s. w.) mit, indem sie zur Bildung der Hand und des Auges dienen. Das alte Dictum: „Mens sana in corpore sano“, und das turnerische: „Frisch, fromm, froh, frei!“ drücken die Bedeutung des Turnens für die geistige Bildung und für den sittlichen Zweck der Erziehung treffend aus.

Davon, daß das Turnen auch als ein Faktor des Schullebens unmittelbar der Charakterbildung förderlich ist und daß

auch die mechanischen Arbeiten der Zucht dienen, werden wir an anderen Stellen noch zu sprechen haben.

§ 26.

Bei unserer Besprechung der Unterrichtsgegenstände war zwar wiederholt von religiöser Erkenntnis und religiöser Teilnahme, aber noch nicht vom Religionsunterrichte die Rede. Bei genauerer Überlegung zeigt sich, daß nur noch der Name fehlt.

Den Stoff des Religionsunterrichts bildet die biblische und die Kirchengeschichte, die heilige Schrift und die kirchlichen Bekenntnisschriften sowie das Kirchenlied. Alles dies ist von uns ausdrücklich oder implicite berücksichtigt worden, und zwar in dem, was wir über den Geschichtsunterricht gesagt haben. Wenn nun aber auch in der That die angegebenen Stoffe als geschichtliche (in dem umfassenderen Sinne des Wortes) zu bezeichnen sind, so folgt doch daraus keineswegs, daß sie von dem übrigen Geschichtsunterrichte nicht abgetrennt werden dürften. Ist ja doch auch der Unterricht in der Litteraturgeschichte von dem Geschichtsunterrichte im engeren Sinne größtenteils als besonderes Lehrfach abzuzweigen und mit dem Sprachunterrichte zu vereinigen. Die Gründe, welche einen besonderen Religionsunterricht bedingen, sind leicht zu erkennen. Der sittliche Gedankenkreis soll den Mittelpunkt des gesamten geistigen Innern bilden. Ein Unterrichtsfach, dessen Stoff ganz innerhalb dieses Gedankenkreises liegt und seiner Gestaltung am ausschließlichen und unmittelbarsten dient, hat sicher auf eine selbständige Stellung ein Anrecht. Daß dieser Stoff in anderer Hinsicht einem größern Ganzen angehört, kann dagegen keinen Grund abgeben, sondern muß vielmehr erwünscht sein, weil sich daraus die Möglichkeit ergibt, den durch den Religionsunterricht gebildeten Gedankenkreis in innige Verbindung mit dem übrigen Geistesinhalte zu setzen.

Das, was die biblische Geschichte wesentlich von aller andern Geschichte unterscheidet, ist die ihr zu Grunde liegende Anschauung, daß die Geschehnisse eines Volkes Maßregeln Gottes

zu seiner Leitung und Vervollkommnung sind.*) In der Kirchengeschichte, welche das christliche Gemeindeleben der ältesten Zeiten, die Ausbreitung des Christentums und alles das hervorhebt, was für die Entstehung und das Bekenntnis unserer Konfession von Wichtigkeit ist, erfolgt sowohl die Auswahl als auch die Betrachtung des Lehrstoffs ganz allein nach kirchlichen und religiösen Gesichtspunkten. Was endlich die biblischen Schriften, die kirchlichen Bekenntnisschriften und das Kirchenlied betrifft, so unterscheidet sich ihre Behandlung durch die fast ausschließliche Betrachtung des religiösen Gedankeninhalts wesentlich von der aller andern Schriften und Dichtungen. Schließt sich die Litteratur der Griechen und Römer der griechischen und römischen Geschichte an, so stehen die biblischen Schriften, die kirchlichen Bekenntnisschriften und das Kirchenlied in ähnlicher Beziehung zur biblischen und zur Kirchengeschichte.

Wird der Lehrstoff des Religionsunterrichts nach diesen Gesichtspunkten behandelt, so muß der Religionsunterricht ohne Zweifel einen besonderen Unterrichtszweig bilden. Jedenfalls aber kann damit nicht gesagt sein, daß die religiöse Aufgabe des erziehenden Unterrichts durch den Religionsunterricht allein gelöst werden sollte; vielmehr wird es dem letztern nur dann möglich sein, zur Lösung jener Aufgabe mitzuwirken, wenn der Gedankeninhalt, den er dem Zöglinge giebt, in innige Verbindung mit allem andern Gedankeninhalte gebracht wird. Dafür, daß dies geschieht, hat nicht allein der Religionsunterricht, sondern ebenso sehr jeder andere Unterricht Sorge zu tragen.

Stellen wir zum Schlusse dieses Kapitels die einzelnen Unterrichtsfächer kurz zusammen, so werden der geschichtlichen Seite des Unterrichts zuzuzählen sein Religion, Geschichte, Sprachen, Schreiben und Gesang (Geschichte und Schreiben in dem von uns besprochenen weiteren Sinne

*) O. Willmann, Pädag. Vorträge S. 40.

H. Kern, Pädagogik. 5. Aufl.

genommen), der naturwissenschaftlichen dagegen Naturkunde, Mathematik nebst Rechnen, Zeichnen und Turnen; beiden Seiten gehört die Geographie an.

3. Kapitel.

Die Anordnung des Unterrichts.

§ 27.

Wie jede Thätigkeit, durch die ein bestimmter Zweck erreicht werden soll, so bedarf auch der Unterricht eines Planes, welchen er zu befolgen hat. Die Notwendigkeit eines solchen Planes wächst mit der Mannigfaltigkeit der nach den Auseinandersetzungen des vorigen Kapitels zur Erreichung seines Zweckes anzuwendenden Mittel. Dazu kommt, daß die Zeit, welche von der Unterrichtsthätigkeit für sich in Anspruch genommen werden kann, an bestimmte Grenzen gebunden ist und daß der Zögling im Laufe dieser Zeit nicht nur infolge des Unterrichts, sondern auch durch die auf ihn einwirkenden äußern Lebensverhältnisse und durch die fortschreitende Entwicklung seiner körperlichen Organisation fortwährend ein anderer wird.

Der Unterricht bedient sich zu gleicher Zeit verschiedener Unterrichtsmittel und dehnt sich daher je nach dem ihm gestatteten Raume mehr oder weniger in die Breite aus; er schreitet aber auch, in der Wahl der Unterrichtsmittel wechselnd und der Entwicklung des Zöglings folgend, nach einer zweiten Dimension fort. Es erheben sich die Fragen: Wann hat der Unterricht zu beginnen und wann aufzuhören? welche Regeln sind bei der Feststellung seines Planes in Beziehung auf das Nebeneinander und das Nacheinander des verschiedenen Unterrichtsstoffes zu beachten?

Man pflegt, wenn vom Unterrichte gesprochen wird, meist an den Schulunterricht oder einen ihm ähnlichen Unterricht zu denken. Man vergißt, daß jede planmäßige Beschäftigung mit dem Kinde, welche den Zweck hat, auf den Gedankenkreis

desselben einzuwirken, als Unterricht, und wenn diese Einwirkung die Aufgabe des erziehenden Unterrichts nicht aus dem Auge verliert, als erziehender Unterricht bezeichnet werden muß. Nicht nur der Lehrer, auch der Vater und die Mutter und die Geschwister, mit einem Worte jeder, der sich auf eine solche Beschäftigung einläßt, unterrichtet; nicht bloß im Zimmer oder gar im Schulzimmer, nicht nur mit Buch, Schiefertafel und Griffel wird unterrichtet, sondern überall, wo sich Anlaß zu jener Beschäftigung bietet, beim Spaziergehen, in der Kinderstube, in der Küche, in den Werkstätten der Handwerker. Auch dann wird unterrichtet, wenn das Kind in irgend einer geistigen oder mechanischen Thätigkeit, sei es selbst im Spiele, geübt wird. Nicht also das ist hier die Frage, wann das Kind in die Schule oder in den Kindergarten geführt werden oder wann es einen Hauslehrer bekommen solle. Die Beantwortung dieser Frage hängt von den individuellen Verhältnissen des Zöglings ab und gehört daher nicht in die allgemeine Pädagogik.

In dem weiteren Sinne des Wortes kann für uns kein Zweifel obwalten, daß der Unterricht beginnen muß, sobald das Kind seine Sinne zu gebrauchen anfängt, sobald also das Thor geöffnet ist, welches den Zugang zum geistigen Innern gestattet. Noch ehe das Kind die Sprache anderer verstehen oder selbst sprechen gelernt hat, ist Unterricht möglich; ist doch die Sprache nicht das einzige Mittel, um Einfluß auf den Vorstellungskreis zu gewinnen. Schon vorher kann das Auge für die Unterscheidung von Farben und Formen, das Ohr für die der Töne, ihrer Intervalle und ihres Rhythmus gebildet werden. Bald läßt sich auch das Gefühl üben in der Unterscheidung der Temperaturen, der Gewichte, der glatten und rauhen Flächen. Man wird dem Kinde verschiedene Gegenstände in die Hand geben, damit es nicht nur die Hand im Drehen und Wenden derselben übe, sondern die Dinge allseitig beobachten und auf ihre Bewegungen und Veränderungen aufmerksam werden lerne. Man wird Unschönes von seinem Auge und seinem Ohre fernhalten und so schon frühzeitig für die Bildung

[The page contains several lines of extremely faint, illegible text.]

一、在“三化”进程中，要正确处理“三化”与“三农”的关系。农业、农村、农民问题是关系国家全局的根本性问题，是“三化”进程中的基础性问题。在“三化”进程中，必须始终把“三农”问题放在首要位置，坚持“三农”问题不解决，工业化、城镇化、农业现代化就无从谈起。要正确处理“三化”与“三农”的关系，必须坚持把“三农”问题放在首要位置，坚持“三农”问题不解决，工业化、城镇化、农业现代化就无从谈起。

1. The first step in the process is to identify the problem or issue that needs to be addressed. This involves gathering information and understanding the context of the situation.

2. Once the problem is identified, the next step is to define the objectives and goals of the project. This helps to clarify what needs to be achieved and provides a clear direction for the team.

3. The third step is to develop a plan or strategy to address the problem. This involves breaking down the problem into smaller, manageable tasks and determining the resources needed to complete them.

4. The fourth step is to implement the plan. This involves putting the strategy into action and monitoring progress to ensure that the project is on track.

5. The final step is to evaluate the results of the project. This involves assessing the outcomes against the objectives and goals and identifying any lessons learned for future projects.

100-101-102-103-104

gelegentliche Unterricht nicht auf; aber es wächst mit den Jahren die Zahl der Stunden, in denen der Unterricht die Hauptsache ist. Welche Ausdehnung dieser Unterrichtszeit zu gestatten ist, hängt meist von individuellen Verhältnissen ab, wie von der körperlichen Kraft, von dem Bedürfnisse nach freier Bewegung, von der Ausdauer im Aufmerken, von der Befähigung zu selbständiger Arbeit.

§ 28.

Wann soll der Unterricht aufhören? Zur Beantwortung dieser Frage wird es nötig sein, daran zu erinnern, daß wir von dem erziehenden Unterrichte sprechen, also nicht von dem, welcher dem Schüler Kenntnisse aneignen will, deren Zweck außer der Persönlichkeit des Schülers, also z. B. im Berufe liegt. Es wird ferner an dieser Stelle hervorgehoben werden müssen, daß es die Didaktik nicht mit dem Selbstunterrichte zu thun hat, welcher vielmehr erst aus dem durch den erziehenden Unterricht erweckten zur Selbstthätigkeit treibenden Interesse hervorgeht.

Die Voraussetzung, ohne welche keine Erziehung, also auch keine Erziehung durch Unterricht als möglich gedacht werden kann, ist die Bildsamkeit des Zöglings (§ 2). Diese beruht auf der Beweglichkeit des Geistes und auf der Möglichkeit, dem Geiste bestimmte neue Vorstellungen zuzuführen und die vorhandenen Vorstellungsmassen dem Erziehungszwecke gemäß zu gestalten und zu verknüpfen. Es ergibt sich daraus, daß die Bildsamkeit im allgemeinen im frühesten Alter am größten sein und mit den Jahren und bei fortschreitender Erziehung abnehmen muß, indem sich immer stärkere und darum allen Veränderungen immer erfolgreicher entgegenstrebende Vorstellungsmassen bilden. Es wird endlich eine Zeit eintreten, in welcher das geistige Innere der Hauptsache nach eine feste Gestalt und Richtung angenommen hat, in welcher es dem fremden Willen nur ausnahmsweise noch möglich ist, an dieser Gestalt und Richtung gegen den Willen des Zöglings etwas zu ändern, in welcher, mit einem Worte, dieser sich selbst zu bestimmen anfängt, sich

1. *Chlorophyll a* and *Chlorophyll b* were determined using a spectrophotometer (Shimadzu UV-160U) at 663 nm and 646 nm, respectively. The concentrations were calculated using the following equations: $Chl\ a = 12.7 \times OD_{663}$ and $Chl\ b = 22.9 \times OD_{646}$.

1. The first part of the document is a list of names and their corresponding addresses. The names are listed in the left column, and the addresses are listed in the right column. The names are: John Doe, Jane Smith, and Bob Johnson. The addresses are: 123 Main St, 456 Elm St, and 789 Oak St.

2. The second part of the document is a table with two columns: Name and Address. The names are listed in the left column, and the addresses are listed in the right column. The names are: John Doe, Jane Smith, and Bob Johnson. The addresses are: 123 Main St, 456 Elm St, and 789 Oak St.

3. The third part of the document is a list of names and their corresponding addresses. The names are listed in the left column, and the addresses are listed in the right column. The names are: John Doe, Jane Smith, and Bob Johnson. The addresses are: 123 Main St, 456 Elm St, and 789 Oak St.

4. The fourth part of the document is a table with two columns: Name and Address. The names are listed in the left column, and the addresses are listed in the right column. The names are: John Doe, Jane Smith, and Bob Johnson. The addresses are: 123 Main St, 456 Elm St, and 789 Oak St.

5. The fifth part of the document is a list of names and their corresponding addresses. The names are listed in the left column, and the addresses are listed in the right column. The names are: John Doe, Jane Smith, and Bob Johnson. The addresses are: 123 Main St, 456 Elm St, and 789 Oak St.

das Verschiedenartige nicht hemme; Klarheit in der Auffassung des einzelnen ist es, was erstrebt wird. Unterdessen ist die Gedankenwelt des Zöglings sowohl durch den Unterricht als auch, unabhängig von ihm, durch Erfahrung und Umgang eine wesentlich andere geworden. Es beginnt eine neue Unterrichtsstufe, und nun handelt es sich zunächst wieder darum, festzustellen, welchen Gedankenkreis sie vorfindet, was von dem früher Gewußten und Gelehrten behalten ist. Dabei werden nicht nur verdunkelte Vorstellungen wieder klar gemacht; nicht bloß auf das einzelne, sondern auf seine Verknüpfung und auf die Bildung von Vorstellungsreihen kommt es jetzt an. Neue Vorstellungen werden zu diesem Zwecke eingeschaltet und angeordnet, neue Reihen an den vorhandenen Vorstellungskreis angeknüpft. Es folgt wieder eine neue Stufe, auf welcher die Gedankenreihen so eng zusammentreten, daß sie sich hie und da schon wie die Fäden eines Gewebes durchkreuzen. Freilich aber wird der Gedankenkreis nicht sogleich ein Ganzes werden; es bilden sich Gruppen von Kenntnissen und Einsichten, denen noch höhere Verbindungen bevorstehen. Die Zeit, welche nötig ist, bis auch die höchsten dieser Verbindungen zustande kommen, ist für jede Individualität, wie man sieht, schon in der ersten Anlage des Unterrichts prädisponiert und wesentlich abhängig von dem Plane, der dem Unterrichte zu Grunde liegt. Je mannigfaltiger von Anfang an die Punkte waren, von denen der Unterricht ausging und ausgehen konnte, je mehr sich im Laufe desselben die Gedankenfäden mehrten, je weiter sie fortgesponnen wurden, ehe man an ihre Verknüpfung dachte, desto später kann an die Vereinigung der einzelnen Gruppen, an die innere Verwebung sämtlicher Gedankenkreise zu einem Ganzen, d. h. an einen Abschluß gedacht werden.*)

Aus dem Gesagten ergibt sich, inwiefern der Erzieher durch den Plan, welchen er dem Unterrichte vorschreibt, innerhalb der durch die Individualität des Zöglings gezogenen

*) Vgl. Herbart, Kl. Schr. II S. 254 ff. (Werke XI S. 310 f. — Päd. Schr. II S. 110 ff.)

Grenzen einen Einfluß auf die Dauer der Unterrichtszeit gewinnt. Natürlich folgt daraus auch umgekehrt, daß jener Plan von Anfang an nicht ohne Rücksicht auf die durch die individuellen Verhältnisse gestattete Unterrichtszeit festgestellt werden darf und daß es nicht möglich ist, einen Unterrichtsplan aufzustellen, welcher geeignet wäre dem wirklich erziehenden Unterrichte von Zöglingen zu Grunde gelegt zu werden, deren Lehrzeit zwar zugleich beginnt, aber nicht zugleich endigt, so daß derselbe Unterricht für den einen den Abschluß seines gesamten Unterrichts, für den andern nur eine niedrigere Unterrichtsstufe bildet.

An Klarheit wird aber auch das gewonnen haben, was wir an die Spitze dieses Kapitels stellten, daß kein Unterricht begonnen werden darf ohne einen genauen Plan für seinen ganzen Verlauf, eine Forderung, der nachzukommen doppelt notwendig wird, wenn einem Zöglinge der Unterricht zugleich oder nacheinander von mehr als einem Lehrer zu erteilen ist.

§ 29.

Wenn wir jetzt zu dem Neben- und Nacheinander des Unterrichts übergehen, so könnte es nach dem eben Gesagten scheinen, als ob wir einen bis ins einzelste gehenden Lehrplan, soweit er sich auf die Anordnung des Unterrichtsstoffes bezieht, zu entwerfen hätten. Indessen die wiederholt hervorgehobene Abhängigkeit eines derartigen Planes von der Individualität des Zöglings gebietet eine Beschränkung auf die Aufstellung allgemeiner Grundsätze, welche für die Anordnung des Unterrichts nach jenen zwei Dimensionen maßgebend sein müssen. Wir beginnen mit denen, die sich auf das Nebeneinander beziehen.

Aus demjenigen, was wir über den Zweck des Unterrichts gesagt haben, und namentlich aus der näheren Bestimmung des vielseitigen Interesses sowie aus der Besprechung des Unterrichtsstoffes lassen sich einige Folgerungen so unmittelbar ziehen, daß wir sie ohne die Befürchtung, sie als unbewiesene Behauptungen bezeichnen zu hören, aussprechen dürfen. Es ist 1) kein

erziehender Unterricht zu denken, der sich nicht auf jeder Bildungsstufe zugleich geschichtlicher und naturwissenschaftlicher Lehrstoffe (§ 11 am Anfange, § 18, § 26 am Ende) bediente. Es muss 2) zwischen den verschiedenartigen Interessen in Beziehung auf die beiderseitigen Stoffe das rechte Gleichgewicht hergestellt werden (§ 12). Der Unterricht hat 3) die auf die verschiedenen Stoffe bezüglichen Gedankenkreise in Verbindung miteinander zu setzen, damit die Selbstthätigkeit, die er anregt, als Ausfluß einer Persönlichkeit erscheint (§ 15). Es muß 4) jederzeit in den Mittelpunkt der ganzen durch den Unterricht anzubauenden Gedankenwelt ein Unterrichtsstoff treten, der geeignet ist Träger einer sittlichen Gesinnung zu werden.

Der erste dieser Grundsätze schließt von dem erziehenden Unterrichte die Einseitigkeit aus, welche z. B. in der Beschränkung auf die geschichtliche Seite des Unterrichts liegen würde, auch wenn eine solche Beschränkung nur für eine oder mehrere Bildungsstufen (§ 28) einträte. Doch muß ausdrücklich die nähere Bestimmung oder, wie wir wohl sagen können, diejenige Beschränkung hervorgehoben werden, welche der erste Grundsatz durch den zweiten erhält.

Der Unterricht, um den es sich in der Pädagogik handelt, soll erziehen; schon darum werden wir einem Unterrichte, welcher dem ethischen Zwecke der Erziehung am unmittelbarsten dient, das Übergewicht zugestehen müssen. Nun soll jeder erziehende Unterricht Interesse hervorrufen; aber wir haben zwei Arten von Interessen unterschieden, die der Erkenntnis und die der Teilnahme (§ 11); die unmittelbare Quelle der sittlichen Gesinnung sind die letzteren, und am unmittelbarsten werden also dem Erziehungszwecke diejenigen Lehrfächer dienen, welche besonders geeignet sind diese letzteren Interessen hervorzurufen. Es kann mithin nach dem, was sich bei der Besprechung des Unterrichtsstoffes ergeben hat, kein Zweifel sein, daß das Übergewicht, von dem wir sprachen, die geschichtlichen Fächer für sich in Anspruch zu nehmen haben. Das Gleichgewicht der Interessen, welches unser zweiter

Grundsatz verlangt, ist gestört, wenn auf irgend einer Stufe des Unterrichts das Übergewicht auf der Seite der naturwissenschaftlichen Fächer liegt. Zwar haben wir auch in ihnen unmittelbar sittlich bildende Elemente gefunden; aber teils können diese nicht auf allen Stufen des Unterrichts zur Geltung kommen, teils treten sie hinter der sonstigen pädagogischen Bedeutung dieser Fächer so wesentlich zurück, daß bei einem Vorwiegen der naturwissenschaftlichen Fächer das rechte Gleichgewicht der verschiedenartigen Interessen unmöglich wäre.

Die beiden ersten Grundsätze gestatten nicht nur, sondern fordern sogar eine Mannigfaltigkeit des Stoffes und der sich daran knüpfenden Interessen. Durch diese Mannigfaltigkeit wird aber die Gefahr herbeigeführt, daß darunter die Einheit der Person verloren gehen könnte, welche durch den Erziehungszweck, der ja in einer bestimmten Gestaltung der Persönlichkeit liegt, bedingt ist. Eine Spaltung im Innern des Zöglings wird der Unterricht bewirken, wenn er, anstatt die Gedankenwelt des Zöglings als ein Ganzes zu gestalten, die einzelnen Gebiete in ihrer Vereinzelung kultiviert, ihm also die Einheit fehlt und er dadurch dem dritten unserer Grundsätze widerspricht.

Aber die Einheit des gesamten Gedankenkreises ist nur die eine notwendige Vorbedingung für die Erreichung des Erziehungszweckes. Nicht jede Einheit wird diesem Zwecke entsprechen. Es handelt sich um die Bildung einer sittlichen Persönlichkeit; es muß daher auf jeder Bildungsstufe das ganze geistige Thun des Zöglings in den Dienst der sittlichen Ideen gestellt werden oder, wie es unser vierter Grundsatz ausdrückt, in den Mittelpunkt der ganzen Gedankenwelt jederzeit ein Vorstellungskreis treten, welcher geeignet ist der Träger einer sittlichen Gesinnung zu sein; aller andere Unterricht aber muß sich an denjenigen anschließen, welcher vorherrschend ein solcher „Gesinnungsunterricht“ zu sein befähigt ist. Was wir oben über das den geschichtlichen Fächern gebührende Übergewicht gesagt haben, läßt uns nicht darüber zweifeln, daß der Unterricht, welcher auf jeder Stufe den

Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden, und ist es
 solcher sein kann, wenn er der Unterrichtsstunde als
 Unterrichtsgegenstand, der in der Unterrichtsstunde
 Unterrichtsgegenstand ist, in der Unterrichtsstunde
 übrigen Unterrichtsgegenstände gegenübersteht. In der
 dieses Lehrstoffes wird es nach der Natur der Sache
 sehr verschieden ausfallen.

Soll der Stoff, welcher der Unterrichtsstunde als
 Lehrstoff bildet, seine Aufgabe erfüllen, so ist der
 Wert, den er für den Schüler hat, ein sehr wichtiger
 schwindender sein; auch für den Lehrer hat er einen
 noch Wert haben, und wenn man ihn als Lehrstoff
 „Für die Jugend ist das Beste, was sie haben kann, und
 und darf der Jugend nicht ohne weiteres weichen, und
 ständnis hinanzugewandt, und der Unterrichtsstunde
 aber zu dem, was wahrhaft ist, und ist es, und ist es
 gern zurückkehren. Warum aber keine andere Art von
 und Erzählungen, sondern Lehren, und Lehren ist es
 werke, die in dem klassischen Volk, und ist es, und ist es
 und Völker, sondern auch für die Lehrsache, und ist es
 wahren. Hiernach wird es nur sein, und ist es, und
 mit welchem Reize man dem erziehenden Unterricht
 einer Fabel, einer Märchen, einer Lebensgeschichte, einer
 einer Herodot, einer Lebensgeschichte, und ist es, und

§ 5

Durch ein Beispiel wollen wir zu erklären suchen, wie
 sich die Lehrgegenstände einer bestimmten Unterrichtsstunde
 nach den von uns aufgestellten Grundsätzen festsetzen lassen.

Wir wählen dazu die Stufe, die wir oben als Olyssse-
 stufe bezeichnet haben. Die Kinder sehr begünstigt, weil
 auf solche die Erzählungen der Olysssee die mächtigste An-
 ziehung auszuüben imstande sind. Wir lesen mit ihnen eine
 für sie berechnete Bearbeitung der Olysssee (etwa 0. 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 841. 842. 843. 844. 845. 846. 847. 848. 849. 850. 851. 852. 853. 854. 855. 856. 857. 858. 859. 860. 861. 862. 863. 864. 865. 866. 867. 868. 869. 870. 871. 872. 873. 874. 875. 876. 877. 878. 879. 880. 881. 882. 883. 884. 885. 886. 887. 888. 889. 890. 891. 892. 893. 894. 895. 896. 897. 898. 899. 900. 901. 902. 903. 904. 905. 906. 907. 908. 909. 910. 911. 912. 913. 914. 915. 916. 917. 918. 919. 920. 921. 922. 923. 924. 925. 926. 927. 928. 929. 930. 931. 932. 933. 934. 935. 936. 937. 938. 939. 940. 941. 942. 943. 944. 945. 946. 947. 948. 949. 950. 951. 952. 953. 954. 955. 956. 957. 958. 959. 960. 961. 962. 963. 964. 965. 966. 967. 968. 969. 970. 971. 972. 973. 974. 975. 976. 977. 978. 979. 980. 981. 982. 983. 984. 985. 986. 987. 988. 989. 990. 991. 992. 993. 994. 995. 996. 997. 998. 999. 1000. 1001. 1002. 1003. 1004. 1005. 1006. 1007. 1008. 1009. 1010. 1011. 1012. 1013. 1014. 1015. 1016. 1017. 1018. 1019. 1020. 1021. 1022. 1023. 1024. 1025. 1026. 1027. 1028. 1029. 1030. 1031. 1032. 1033. 1034. 1035. 1036. 1037. 1038. 1039. 1040. 1041. 1042. 1043. 1044. 1045. 1046. 1047. 1048. 1049. 1050. 1051. 1052. 1053. 1054. 1055. 1056. 1057. 1058. 1059. 1060. 1061. 1062. 1063. 1064. 1065. 1066. 1067. 1068. 1069. 1070. 1071. 1072. 1073. 1074. 1075. 1076. 1077. 1078. 1079. 1080. 1081. 1082. 1083. 1084. 1085. 1086. 1087. 1088. 1089. 1090. 1091. 1092. 1093. 1094. 1095. 1096. 1097. 1098. 1099. 1100. 1101. 1102. 1103. 1104. 1105. 1106. 1107. 1108. 1109. 1110. 1111. 1112. 1113. 1114. 1115. 1116. 1117. 1118. 1119. 1120. 1121. 1122. 1123. 1124. 1125. 1126. 1127. 1128. 1129. 1130. 1131. 1132. 1133. 1134. 1135. 1136. 1137. 1138. 1139. 1140. 1141. 1142. 1143. 1144. 1145. 1146. 1147. 1148. 1149. 1150. 1151. 1152. 1153. 1154. 1155. 1156. 1157. 1158. 1159. 1160. 1161. 1162. 1163. 1164. 1165. 1166. 1167. 1168. 1169. 1170. 1171. 1172. 1173. 1174. 1175. 1176. 1177. 1178. 1179. 1180. 1181. 1182. 1183. 1184. 1185. 1186. 1187. 1188. 1189. 1190. 1191. 1192. 1193. 1194. 1195. 1196. 1197. 1198. 1199. 1200. 1201. 1202. 1203. 1204. 1205. 1206. 1207. 1208. 1209. 1210. 1211. 1212. 1213. 1214. 1215. 1216. 1217. 1218. 1219. 1220. 1221. 1222. 1223. 1224. 1225. 1226. 1227. 1228. 1229. 1230. 1231. 1232. 1233. 1234. 1235. 1236. 1237. 1238. 1239. 1240. 1241. 1242. 1243. 1244. 1245. 1246. 1247. 1248. 1249. 1250. 1251. 1252. 1253. 1254. 1255. 1256. 1257. 1258. 1259. 1260. 1261. 1262. 1263. 1264. 1265. 1266. 1267. 1268. 1269. 1270. 1271. 1272. 1273. 1274. 1275. 1276. 1277. 1278. 1279. 1280. 1281. 1282. 1283. 1284. 1285. 1286. 1287. 1288. 1289. 1290. 1291. 1292. 1293. 1294. 1295. 1296. 1297. 1298. 1299. 1300. 1301. 1302. 1303. 1304. 1305. 1306. 1307. 1308. 1309. 1310. 1311. 1312. 1313. 1314. 1315. 1316. 1317. 1318. 1319. 1320. 1321. 1322. 1323. 1324. 1325. 1326. 1327. 1328. 1329. 1330. 1331. 1332. 1333. 1334. 1335. 1336. 1337. 1338. 1339. 1340. 1341. 1342. 1343. 1344. 1345. 1346. 1347. 1348. 1349. 1350. 1351. 1352. 1353. 1354. 1355. 1356. 1357. 1358. 1359. 1360. 1361. 1362. 1363. 1364. 1365. 1366. 1367. 1368. 1369. 1370. 1371. 1372. 1373. 1374. 1375. 1376. 1377. 1378. 1379. 1380. 1381. 1382. 1383. 1384. 1385. 1386. 1387. 1388. 1389. 1390. 1391. 1392. 1393. 1394. 1395. 1396. 1397. 1398. 1399. 1400. 1401. 1402. 1403. 1404. 1405. 1406. 1407. 1408. 1409. 1410. 1411. 1412. 1413. 1414. 1415. 1416. 1417. 1418. 1419. 1420. 1421. 1422. 1423. 1424. 1425. 1426. 1427. 1428. 1429. 1430. 1431. 1432. 1433. 1434. 1435. 1436. 1437. 1438. 1439. 1440. 1441. 1442. 1443. 1444. 1445. 1446. 1447. 1448. 1449. 1450. 1451. 1452. 1453. 1454. 1455. 1456. 1457. 1458. 1459. 1460. 1461. 1462. 1463. 1464. 1465. 1466. 1467. 1468. 1469. 1470. 1471. 1472. 1473. 1474. 1475. 1476. 1477. 1478. 1479. 1480. 1481. 1482. 1483. 1484. 1485. 1486. 1487. 1488. 1489. 1490. 1491. 1492. 1493. 1494. 1495. 1496. 1497. 1498. 1499. 1500. 1501. 1502. 1503. 1504. 1505. 1506. 1507. 1508. 1509. 1510. 1511. 1512. 1513. 1514. 1515. 1516. 1517. 1518. 1519. 1520. 1521. 1522. 1523. 1524. 1525. 1526. 1527. 1528. 1529. 1530. 1531. 1532. 1533. 1534. 1535. 1536. 1537. 1538. 1539. 1540. 1541. 1542. 1543. 1544. 1545. 1546. 1547. 1548. 1549. 1550. 1551. 1552. 1553. 1554. 1555. 1556. 1557. 1558. 1559. 1560. 1561. 1562. 1563. 1564. 1565. 1566. 1567. 1568. 1569. 1570. 1571. 1572. 1573. 1574. 1575. 1576. 1577. 1578. 1579. 1580. 1581. 1582. 1583. 1584. 1585. 1586. 1587. 1588. 1589. 1590. 1591. 1592. 1593. 1594. 1595. 1596. 1597. 1598. 1599. 1600. 1601. 1602. 1603. 1604. 1605. 1606. 1607. 1608. 1609. 1610. 1611. 1612. 1613. 1614. 1615. 1616. 1617. 1618. 1619. 1620. 1621. 1622. 1623. 1624. 1625. 1626. 1627. 1628. 1629. 1630. 1631. 1632. 1633. 1634. 1635. 1636. 1637. 1638. 1639. 1640. 1641. 1642. 1643. 1644. 1645. 1646. 1647. 1648. 1649. 1650. 1651. 1652. 1653. 1654. 1655. 1656. 1657. 1658. 1659. 1660. 1661. 1662. 1663. 1664. 1665. 1666. 1667. 1668. 1669. 1670. 1671. 1672. 1673. 1674. 1675. 1676. 1677. 1678. 1679. 1680. 1681. 1682. 1683. 1684. 1685. 1686. 1687. 1688. 1689. 1690. 1691. 1692. 1693. 1694. 1695. 1696. 1697. 1698. 1699. 1700. 1701. 1702. 1703. 1704. 1705. 1706. 1707. 1708. 1709. 1710. 1711. 1712. 1713. 1714. 1715. 1716. 1717. 1718. 1719. 1720. 1721. 1722. 1723. 1724. 1725. 1726. 1727. 1728. 1729. 1730. 1731. 1732. 1733. 1734. 1735. 1736. 1737. 1738. 1739. 1740. 1741. 1742. 1743. 1744. 1745. 1746. 1747. 1748. 1749. 1750. 1751. 1752. 1753. 1754. 1755. 1756. 1757. 1758. 1759. 1760. 1761. 1762. 1763. 1764. 1765. 1766. 1767. 1768. 1769. 1770. 1771. 1772. 1773. 1774. 1775. 1776. 1777. 1778. 1779. 1780. 1781. 1782. 1783. 1784. 1785. 1786. 1787. 1788. 1789. 1790. 1791. 1792. 1793. 1794. 1795. 1796. 1797. 1798. 1799. 1800. 1801. 1802. 1803. 1804. 1805. 1806. 1807. 1808. 1809. 1810. 1811. 1812. 1813. 1814. 1815. 1816. 1817. 1818. 1819. 1820. 1821. 1822. 1823. 1824. 1825. 1826. 1827. 1828. 1829. 1830. 1831. 1832. 1833. 1834. 1835. 1836. 1837. 1838. 1839. 1840. 1841. 1842. 1843. 1844. 1845. 1846. 1847. 1848. 1849. 1850. 1851. 1852. 1853. 1854. 1855. 1856. 1857. 1858. 1859. 1860. 1861. 1862. 1863. 1864. 1865. 1866. 1867. 1868. 1869. 1870. 1871. 1872. 1873. 1874. 1875. 1876. 1877. 1878. 1879. 1880. 1881. 1882. 1883. 1884. 1885. 1886. 1887. 1888. 1889. 1890. 1891. 1892. 1893. 1894. 1895. 1896. 1897. 1898. 1899. 1900. 1901. 1902. 1903. 1904. 1905. 1906. 1907. 1908. 1909. 1910. 1911. 1912. 1913. 1914. 1915. 1916. 1917. 1918. 1919. 1920. 1921. 1922. 1923. 1924. 1925. 1926. 1927. 1928. 1929. 1930. 1931. 1932. 1933. 1934. 1935. 1936. 1937. 1938. 1939. 1940. 1941. 1942. 1943. 1944. 1945. 1946. 1947. 1948. 1949. 1950. 1951. 1952. 1953. 1954. 1955. 1956. 1957. 1958. 1959. 1960. 1961. 1962. 1963. 1964. 1965. 1966. 1967. 1968. 1969. 1970. 1971. 1972. 1973. 1974. 1975. 1976. 1977. 1978. 1979. 1980. 1981. 1982. 1983. 1984. 1985. 1986. 1987. 1988. 1989. 1990. 1991. 1992. 1993. 1994. 1995. 1996. 1997. 1998. 1999. 2000. 2001. 2002. 2003. 2004. 2005. 2006. 2007. 2008. 2009. 2010. 2011. 2012. 2013. 2014. 2015. 2016. 2017. 2018. 2019. 2020. 2021. 2022. 2023. 2024. 2025. 2026. 2027. 2028. 2029. 2030. 2031. 2032. 2033. 2034. 2035. 2036. 2037. 2038. 2039. 2040. 2041. 2042. 2043. 2044. 2045. 2046. 2047. 2048. 2049. 2050. 2051. 2052. 2053. 2054. 2055. 2056. 2057. 2058. 2059. 2060. 2061. 2062. 2063. 2064. 2065. 2066. 2067. 2068. 2069. 2070. 2071. 2072. 2073. 2074. 2075. 2076. 2077. 2078. 2079. 2080. 2081. 2082. 2083. 2084. 2085. 2086. 2087. 2088. 2089. 2090. 2091. 2092. 2093. 2094. 2095. 2096. 2097. 2098. 2099. 2100. 2101. 2102. 2103. 2104. 2105. 2106. 2107. 2108. 2109. 2110. 2111. 2112. 2113. 2114. 2115. 2116. 2117. 2118. 2119. 2120. 2121. 2122. 2123. 2124. 2125. 2126. 2127. 2128. 2129

manns Lesebuch aus Homer). Sie erzählt eine lange, bunte Geschichte und regt daher zur Auffassung eines äußerst mannigfaltigen Stoffes an. Sie zeigt Menschen in Wirkung und Gegenwirkung und ruft dadurch das Nachdenken über den Zusammenhang der Ursachen und Wirkungen hervor. Die Odyssee ist eine klassische Dichtung und weckt daher das ästhetische Urteil. Sie schildert menschliche Leiden und Freuden und nährt deshalb die Teilnahme an menschlichem Wohl und Wehe. Sie giebt uns Bilder gesellschaftlicher Ordnung und Unordnung und legt dadurch den ersten Grund für den Gemeinsinn. Sie zeigt uns den Menschen höheren, göttlichen Gewalten unterworfen und regt dadurch das religiöse Gefühl an. Man sieht, daß die Lektüre der Odyssee die Wißbegierde erregt, zum Denken treibt, den Geschmack bildet, Mitgefühl und Gemeinsinn erweckt, und endlich auch religiöse Gedanken und Gefühle hervorruft.

Aber sie bedarf der Ergänzung. Die mannigfaltigen Personen, Begebenheiten, Dinge und Orte, von denen die Odyssee erzählt, erscheinen als eine Mischung von Wahrheit und Dichtung; der Beobachtungssinn bedarf noch der Übung an der reinen Wirklichkeit; Naturgeschichte und Geographie müssen daher zu Hülfe genommen werden. Das Nachdenken über Ursache und Wirkung wird in der Odyssee nur eine geringe Nahrung finden; es müssen Grammatik und Rechnen hinzukommen. Das religiöse Interesse würde durch die religiösen Vorstellungen Homers auf Irrwege geraten, wenn nicht gleichzeitig der Religionsunterricht nachdrücklich die rechten Wege zeigte. Das ästhetische Urteil sowie die Teilnahme an dem menschlichen und gesellschaftlichen Wohl und Wehe finden dagegen so reiche und dem kindlichen Gemüte eines neunjährigen Knaben so entsprechende Nahrung, daß eine Verstärkung der geistigen Thätigkeit nach den eben bezeichneten Richtungen hin dem Gleichgewichte nur schaden könnte. Wir werden daher auf dieser Stufe neben der Lektüre des Homer Grammatik*), Natur-

*) Siehe jedoch § 31.

geschichte, Geographie, Rechnen und Religion zu lehren haben. Wo aber Sprachunterricht erteilt wird, kann das Schreiben im weiteren Sinne (§ 22) nicht fehlen; an die Religion schließt sich der Gesang, der zugleich den Gefühlen der Teilnahme für einzelne und für die Gesellschaft zum Ausdrucke dient, und an Naturgeschichte und Geographie lehnt sich das Zeichnen.

So finden sich auf unserm Lehrplane historische und naturwissenschaftliche Lehrfächer, von denen jene nicht nur durch die ihnen angewiesene Stellung, sondern auch durch ihre Ausdehnung überwiegen, derart verbunden, daß die an sie geknüpften Interessen sich in einer dem Erziehungszwecke entsprechenden Weise das Gleichgewicht halten.

§ 31.

Je größer die Zahl der zugleich zu behandelnden Unterrichtsfächer ist, desto mehr wächst die in § 15 und § 29 bezeichnete Gefahr, daß aus der Vielseitigkeit eine Zersplitterung hervorgehe, durch welche die innere Einheit einer scharf ausgeprägten Persönlichkeit, wie sie das ethische Erziehungsideal fordert, unmöglich gemacht wird.

Es darf daher nicht mehr, als dringend nötig ist, zugleich getrieben werden; die Unterrichtsgegenstände müssen wechseln; das Nebeneinander muß, soweit es die beiden ersten der in § 29 aufgestellten Grundsätze gestatten, dem Nacheinander weichen, was auch darum notwendig ist, weil sich das Verschiedene, das dem Geiste gleichzeitig zugeführt wird, nicht gegenseitig hemmen und verdunkeln darf. Es ist ferner im Unterrichte so wenig wie möglich zu trennen, was sachlich zusammenhängt (vgl. § 14); ja es muß sogar zwischen dem Verschiedenartigen durch den Unterricht eine Verbindung hergestellt werden.

Die Trennung des sachlich Zusammengehörigen haben wir nicht ohne alle Ausnahme als unzulässig bezeichnet; so wenig wie möglich soll sie stattfinden. In zwei Fällen hat sie ihren guten Sinn: wenn lange Gedankenreihen so miteinander verwebt sind, daß der Schüler den Gang der einzelnen nicht ver-

... unser acht zu lassen, und liberal-
... Fertigkeiten handelt. Über
... besonders gesprochen werden.
... nicht mit langen Reden
... diesen Reihen zu tritt
... unterrichtsstufen und überhört
... treten wird, ist zum Trennen
... die Nötigung. Die Zahl der
... dem Fortschreiten des Unter-
... zu seinem Abschlusse kommt.
... des Unterrichts giebt es
... Ausgabe des ersten Unterrichts
... an, welchen der weitere
... Darauf teilt sich der Stamm in
... und den naturkundlichen.
... noch sagen wird, in der an
... Anschauungen anknüpfenden
... Religion und (in dem früher be-
... dieser Naturkunde und Geo-
... Vereinigung der Religion mit
... namentlich dann, wenn mit
... zusammenhängende Erzäh-
... auftreten. In gleicher Weise
... Geographie getrennt werden.
... nicht mehr an die unmittel-
... knüpft.
... erst zur Erörterung kommt.
... Gliederung des Unter-
... hat bereits gezeigt, wie
... Lehrbücher erst beim
... vollzieht. Sie hat aber
... auf höheren Stufen nicht

... besonderer Unter-
... liegen; jenseits der
... zur Lektüre

stehender Unterricht in der Grammatik. Über einen andern Grund, welcher einer selbständigen Behandlung dieser Lehrfächer entgegensteht, ist schon früher (§ 14) gesprochen worden.

Der nächste Zweck des grammatischen Unterrichts, um nur diesen hervorzuheben, liegt in dem klaren Verständnisse des Gelesenen, nicht in einer Vollständigkeit anstrebenden Erkenntnis der Sprachformen, wie sie die grammatische Wissenschaft als ihr Ziel ansieht. Nur diejenigen Sprachformen, deren Erkenntnis für die Lektüre jetzt notwendig ist, nicht alle die, welche es etwa später einmal werden könnten, müssen vom Standpunkte des erziehenden Unterrichts zur Besprechung kommen, und zwar in stetem Hinblick auf die Lektüre.

§ 32.

Wir gehen zu der Frage über: Wie lassen sich die verschiedenen Lehrfächer, in denen zugleich unterrichtet wird, miteinander in Verbindung setzen?*) Es handelt sich um die Einheit des Unterrichts. Auch hier werde vorläufig von den Fertigkeiten noch abgesehen.

Vor allem wird es darauf ankommen, denjenigen historischen Lehrstoff, welcher nach § 29 den Mittelpunkt des gesamten auf einer bestimmten Unterrichtsstufe zu behandelnden Lehrstoffes bilden soll, zu einem einigenden Mittelpunkte in der Art zu machen, daß von ihm alle Fäden auslaufen, welche die verschiedenen Teile des Gedankenkreises zusammenhalten.

Um die Art und Weise kennen zu lernen, auf welche diese Aufgabe gelöst werden kann, werden wir untersuchen müssen, wie der geschichtliche und der naturwissenschaftliche Unterricht in eine stoffliche Verbindung zu bringen sind, ferner wie zwischen den geschichtlichen und wie zwischen den naturwissenschaftlichen Lehrfächern unter sich ein Zusammenhang gewonnen werden kann.

Für die Verbindung der beiden Hauptgruppen von

*) Vgl. hierzu besonders O. Willmanns Päd. Vortr. VI und T. Zillers Grundlegung § 19.

...stehen bietet sich zunächst als Binde-
...lar.* Eine Menge naturkundlichen
...weicher dem Schüler entweder
...weichen der naturkundliche oder
...zurückkommen wird, läßt sich
...Geographie überhaupt schildert den
...Ereignisse; die mathematische
...setzen mathematische und natur-
...voraus, und beide geben anderseits
...vermehrten; während die physische
...Bedingungen der menschlichen Ent-
...die politische mit der Art und
...Mensch die Erde bewohnt und seinen
...So kann die Geographie, wie schon
...ebensogut als geschichtliches wie
...Lehrfach betrachtet werden; es
...ihre Doppelstellung für die Ein-
...nutzen.

...zwischen den geschichtlichen und den
...Unterrichtszweigen kann der Sprach-
...hauptsächlich der in der Muttersprache,
...im schriftlichen und mündlichen
...die Lektüre umfaßt. Jene Übungen
...auf Natur- und Menschen-
...des Zöglings, allen Gebieten
...den übrigen Unterricht zugänglich
...Darstellungen aus der Religion, Ge-
...Naturkunde oder solche Schriftwerke,
...auf die verschieden-
...menschliches Wissen, Denken und
...ist.

...verschiedenen Lehrfächern her-
...Meinung des bloßen Fachlehrers

...Stellung der Geographie in unsern
...Gymnasialwesen XXX S. 357 ff.)

abzulegen, als ob er alles von seinem Unterrichte fernhalten müßte, was nicht zu seinem Fache gehört. Leicht werden sich dann auch in jedem Fache des einen der beiden Wissensgebiete Beziehungen zu dem andern Gebiete finden lassen. Man denke z. B. einerseits an die vielfache Beziehung, die der mathematisch-naturwissenschaftliche Unterricht auf die Geschichte der Mathematik und der Naturwissenschaften nehmen kann, und anderseits an die im geschichtlichen Unterrichte zu betonende Kulturgeschichte, die auch von den großen Entdeckungen auf dem Gebiete der Naturwissenschaften zu berichten hat.

Aber auch die einer der beiden Hauptgruppen angehörigen Lehrfächer dürfen sich nicht gegenseitig ausschließen. Wie lassen sich Religion und Geschichte, Geschichte und Sprachen, die Sprachen untereinander, wie Mathematik mit Naturkunde und die einzelnen Zweige dieser beiden Fächer untereinander in Verbindung bringen?

Es ist schon im vorigen Kapitel darauf hingewiesen worden, daß der Stoff des Religionsunterrichts ein geschichtlicher im weiteren Sinne des Wortes ist. Wenn wir dort die Gründe aufsuchten, aus welchen der Unterricht in der Religion trotzdem ein gesonderter neben dem Geschichtsunterrichte sein müsse, so liegt uns jetzt die umgekehrte Aufgabe vor, auf die Mittel hinzuweisen, durch welche der Stoff beider Lehrfächer im Zusammenhang zu erhalten ist. Wir werden nicht zu befürchten haben, daß der Religionsunterricht darum an innerer Weihe verliere, sondern im Gegenteile in diesem Zusammenhange die Möglichkeit finden, die religiöse Bildung unseres Zöglings zu einem Ausflusse seiner ganzen Persönlichkeit zu machen. Nichts kann den Religionsunterricht mehr um seine pädagogische Wirkung bringen, als wenn er sich des gegenseitigen Zusammenwirkens mit dem übrigen Unterrichte begiebt, wenn er eine Sprache spricht, die in keinem andern Unterrichte gesprochen wird, und wenn er im Geiste des Zöglings einen in sich abgeschlossenen Gedankenkreis schafft. Religion und Geschichte sollen vor allen Unterrichtsfächern für die sittliche Gestaltung des geistigen Lebens sorgen. Darin, daß sich der Erzieher

bei dem Religions- und Geschichtsunterrichte dieser gemeinschaftlichen Aufgabe bewußt ist und sie in beiden Unterrichtsgegenständen in gleichem Sinne und in vollster Übereinstimmung zu lösen sucht, liegt das kräftigste Bindemittel beider Fächer. Getrennt aber bleiben sie, wenn die Lösung ihrer Aufgabe ausschließlich dem Religionsunterrichte zugewiesen wird und sich der Geschichtsunterricht in mehr wissenschaftlicher als pädagogischer Weise etwa die Aufgabe stellt, den historischen Sinn zu pflegen, oder wenn er sich damit begnügt, dem Gedächtnisse Thatsachen und Jahreszahlen einzuprägen. Wie die Grenzen zweier Unterrichtsfächer dem Stoffe nach nicht immer zusammen treffen mit denen der Wissenschaften, deren Namen jene führen, so ist auch der Geist, in dem eine Wissenschaft ihren Stoff behandelt, oft ein anderer als der, in welchem es der den gleichen Stoff behandelnde Unterricht thut.

Aber nicht nur in der Gemeinschaftlichkeit des von den beiden in Rede stehenden Unterrichtsfächern zu erreichenden Zweckes liegt das sie Verbindende, sondern auch in einer teilweisen Gemeinschaftlichkeit ihres Stoffes. Alles, was sich auf die Entstehung, Verbreitung und Wirkung der Religionslehren bezieht, gehört dem Geschichts- und dem Religionsunterrichte zugleich an. Was sich an diesen gemeinschaftlichen Stoff anschließt, das muß mit ihm beim Unterrichte in beiden Fächern in Verbindung gesetzt werden. Die biblische Geschichte muß den Blick von den Juden auch zu den benachbarten und zu den gleichzeitig in der Geschichte auftretenden Völkern hinwenden, und die Profangeschichte muß die Aufmerksamkeit von diesen auch auf das Volk Israel richten. Ein ähnliches Wechselverhältnis ist auch für die Kirchengeschichte und für die Geschichte der römischen Kaiserzeit, des Mittelalters und der Reformationszeit zu fordern. Ebenso darf das Kirchenlied beim Religionsunterrichte nicht außer seinem Zusammenhange mit der Geschichte der poetischen Litteratur überhaupt betrachtet werden, und in dem litteraturgeschichtlichen Unterrichte wiederum ist auch der geistlichen Poesie zu gedenken.

Die Gesichtspunkte, welche die innere Beziehung des

Sprach- und des Geschichtsunterrichts betreffen, sind schon oben (§ 20) erörtert worden. Aus dem dort Gesagten ergeben sich von selbst die Regeln, deren Befolgung den Zusammenhang des Sprachunterrichts mit dem geschichtlichen verbürgt. Hervorgehoben möge nur folgendes werden. Der Lese-
stoff, an dem die Sprache eines Volkes gelernt wird, muß sich auf die Geschichte und die Gedankenwelt dieses Volkes beziehen, ja er muß, sobald und soweit die vorauszusetzende Sprachkenntnis es zuläßt, dem entnommen sein, was die Schriftsteller, welche als Repräsentanten ihres Volkes gelten können, selbst geschrieben haben. Behandlungen desselben Stoffes in verschiedenen Litteraturen würden ganz besonders dazu dienen, die Verschiedenheit verschiedener Volksauffassungen und die damit zusammenhängende Verschiedenheit des sprachlichen Ausdrucks bei Gleichheit der Gedanken zur Anschauung zu bringen. Daß auf diesen Punkt auch bei den Übersetzungen aus der einen Sprache in die andere ein großes Gewicht zu legen ist, bedarf kaum der Erwähnung.

Die soeben über die Verbindung des Sprachunterrichts mit dem Geschichtsunterrichte gemachten Bemerkungen betreffen ebenso sehr den Zusammenhang des Unterrichts in verschiedenen Sprachen. In dieser letzteren Beziehung mögen sich an dieselben noch folgende reihen. Es giebt allgemeine Sprachgesetze und besondere, d. h. solche, die das Eigentümliche der verschiedenen Sprachen ausdrücken. Jene entwickle man an derjenigen Sprache, die von den in den Lehrplan aufgenommenen Sprachen dazu am geeignetsten scheint, und lasse sie an den andern wiedererkennen; diese fallen selbstverständlich dem Unterrichte in den betreffenden Sprachen zu. — Beim Unterrichte in der einen Sprache ist auf Verwandtes und Abweichendes in der andern hinzuweisen, und wo ein Einfluß der einen Sprache auf die andere hervortritt, ist er zu besprechen.

Nach dem früher (§ 24) über das Verhältnis des mathematischen und Rechen-Unterrichts zum naturkundlichen Unterrichte Gesagten ist es kaum noch nötig, etwas

über die Verknüpfung ihres beiderseitigen Unterrichtsstoffes hinzuzufügen. Sie wird von selbst eintreten, wenn der Lehrer nie vergißt, daß die pädagogische Bedeutung der Mathematik in erster Linie auf ihrer Bedeutung für die Naturerkenntnis beruht. Ganz besonders förderlich für die Verbindung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts sind solche Unterrichtsgegenstände, die man ebenso gut als mathematische wie als naturwissenschaftliche betrachten kann, die mathematische Geographie und die Mechanik.

In Beziehung auf den Zusammenhang der einzelnen mathematischen Disziplinen werde daran erinnert, daß Algebra und Geometrie ihre Vereinigung in der Trigonometrie und in der algebraischen und analytischen Geometrie finden.

Was endlich die Verbindung zwischen dem Lehrstoffe der verschiedenen naturkundlichen Fächer anlangt, so wird dieselbe namentlich dann nie verloren gehen, wenn man das, was abgesondert zur Betrachtung kommen soll, zunächst in dem Zusammenhange, in dem es die Erfahrung darbietet, aufsucht und beim Abschlusse des Unterrichts das getrennt Behandelte wieder vereinigt, wenn auch nicht vollständig in einer kosmischen Naturbetrachtung, so doch teilweise in Fächern wie Mineralogie, Pflanzen- und Tiergeographie. Wo sich die Gelegenheit dazu bietet, muß natürlich jederzeit auf das Ineinandergreifen der verschiedenen naturwissenschaftlichen Fächer aufmerksam gemacht werden; beispielsweise sei nur an die Beziehungen der Physik zur Chemie, zur Mineralogie, zur mathematischen und zur physischen Geographie erinnert.

§ 33.

Wir haben bei der Besprechung der auf das Nebeneinander der verschiedenen Unterrichtsfächer bezüglichen Anordnung des Unterrichts diejenigen Lehrfächer außer acht gelassen, in denen es ausschließlich oder vorherrschend auf die Erzielung von Fertigkeiten ankommt. Wir müssen zuvörderst angeben, warum dies geschehen ist.

Es wurde oben (§ 31) darauf hingewiesen, daß bei einer

zu großen Mannigfaltigkeit von gleichzeitig im Unterrichte zu behandelnden Lehrstoffen der eine durch den andern verdunkelt werden würde, und daraus die Forderung abgeleitet, an die Stelle des Nebeneinander, soweit es die Aufgabe des Unterrichts gestattet, das Nacheinander treten zu lassen. Diese Forderung fand aber eine Beschränkung in der anderen, nicht in verschiedene Fächer zu zerlegen, was seiner Natur nach zusammengehört.

Beide Forderungen bedürfen einer Modification da, wo es sich um die Erzielung von Fertigkeiten handelt. Erst wenn sie wirklich geworden sind, was der Name sagt, sind sie ein unverlierbares Besitztum des Zöglings. Wer längere Zeit nach seiner Entlassung aus der Schule das Lesen verlernt hat, der beweist, daß er es nie ordentlich gekonnt, d. h. daß er es darin im strengen Sinne des Wortes nie zu einer Fertigkeit gebracht hat. Wer im Schwimmen eine wirkliche Fertigkeit gewonnen, aber mehrere Jahre nicht geschwommen hat, dem braucht es nicht von neuem gelehrt zu werden; auch die frühere Virtuosität wird er bald von selbst wiedergewinnen. Ein Unterricht, bei dem es sich um Erlangung von Fertigkeiten handelt, darf nicht eher aufhören oder auch nur unterbrochen werden, als bis sein Zweck erfüllt, bis die Fertigkeit eine unverlierbare geworden ist.

Um ein solches Ziel zu erreichen, bedarf es lange fortgesetzter Übungen. Dazu kommt, daß alle Fertigkeiten, welche wir in den Kreis des erziehenden Unterrichts aufnehmen, auch dazu bestimmt sind, eine Grundlage für den übrigen Unterricht zu bilden oder in den Dienst anderer Erziehungszwecke zu treten, und daß es deshalb darauf ankommt, sie dem Schüler in einem gewissen Grade und innerhalb einer gewissen Sphäre möglichst bald anzueignen. Aus solchen Gründen wird es nötig sein, jene Übungen wenigstens teilweise neben dem sonstigen Unterrichte vorzunehmen und verschiedenartige Übungen nicht nach-, sondern nebeneinander zu betreiben. Dadurch wird aber im Widerspruch mit den oben in Erinnerung gebrachten Regeln die Zahl der Lehrfächer vermehrt und, da alle diese

Übungen in der engsten Beziehung zu dem Gedankenstoffe des anderweitigen Unterrichts stehen, Zusammengehöriges nicht vereinigt, sondern getrennt. Um so notwendiger ist es, aus jenen Übungen nicht länger besondere Unterrichtsfächer zu machen, als durchaus erforderlich ist, und dafür Sorge zu tragen, daß sie, auch solange sie für sich bestehende Lehrfächer sind, in eine möglichst enge Verbindung mit den übrigen Lehrfächern gesetzt werden. Diese Gesichtspunkte waren es, welche uns dazu veranlaßten, den auf die Aneignung von Fertigkeiten abzielenden Unterricht einer gesonderten Besprechung zu unterwerfen. Dabei begnügen wir uns, nur auf die Übungen im Lesen, Schreiben (Schön- und Rechtschreiben), Rechnen, Zeichnen, Singen und Turnen näher einzugehen.

Der Unterricht im Lesen — und wir haben hier nur das mechanische Lesen im Gegensatze zum logischen und zum ästhetischen im Sinne — beginnt, wenn das Kind an ein lautreines und richtig artikuliertes Sprechen gewöhnt ist und den Satz in Wörter, das Wort in Silben und die Silbe in Laute zerlegen und die Laute zu Wörtern zusammensetzen gelernt hat. Gleichzeitig sind die Vorübungen für den Schreibunterricht beendigt; das Kind vermag in seiner Umgebung gerad- und krummlinige Figuren zu erkennen und sie auf seiner Schiefertafel darzustellen; es hat also in engster Verbindung mit dem ersten naturkundlichen oder Anschauungsunterrichte Zeichenunterricht als Grundlage nicht nur des Schreib-, sondern auch alles folgenden Zeichenunterrichts empfangen. Jetzt erst beginnt der Leseunterricht; aber Lesen und Schreiben werden zugleich gelernt; beide bilden ein Unterrichtsfach, das Schreiblesen. Das Mittel zur Verbindung des Schreibleseunterrichts mit dem übrigen Unterrichte bietet der Lese- und Schreibestoff. Das Kind soll von Anfang an in den gedruckten und geschriebenen Wörtern und Sätzen Zeichen für Vorstellungen und Gedanken erkennen. Dem geschichtlichen Gedankenstoffe oder, wie wir in Beziehung auf die hier in Betracht kommende Stufe sagen können, dem Erzählungsstoffe (§ 19), welcher den Mittelpunkt des durch den Unterricht dieser Stufe anzubauenden

Gedankenkreises bildet (§ 29), müssen auch die Vorstellungen und Gedanken entnommen sein, welche den Inhalt des zu Lesenden und zu Schreibenden ausmachen. Auf diese Weise ist der Schreiblesenunterricht in das Ganze des Unterrichts eingereiht; an jenen lehnt sich auch auf dieser Stufe unmittelbar der Sprachunterricht an. Einen Versuch, dem Schreiblesenunterrichte eine solche Stellung zu geben, hat Barth in seinem „Schul-Robinson als Lesebibel und erstes sprachliches Regelbuch“ gemacht.

Haben die Kinder die einzelnen Schriftzeichen leserlich schreiben und zu einzelnen Wörtern und einfachen Sätzen verbinden gelernt, so sind sie in der Bildung von zweckmäßigen und möglichst schönen Formen der Buchstaben zu üben. Der Fortschritt in diesen Übungen muß andern Rücksichten folgen als der im Lesen und im Sprachunterrichte, darum ist jetzt eine Abzweigung der Kalligraphie als eines besonderen Lehrfaches erforderlich. Ebenso wird später die Orthographie besondere Unterrichtsstunden nötig machen, wenn die wichtigsten orthographischen Einzelheiten im übrigen Sprachunterrichte behandelt sind und es nun gilt, für die Folge eine sichere Grundlage dadurch zu schaffen, daß jene Einzelheiten unter eine möglichst kleine Zahl von Regeln subsumiert werden und daß der Schüler in der Anwendung dieser Regeln geübt wird. Aufhören muß ein besonderer Schreib- und ein besonderer orthographischer Unterricht wieder, wenn sich der Schüler eine gewisse Festigkeit der Schriftformen und ein für die praktische Anwendung ausreichendes Verständnis der orthographischen Regeln erworben hat, wenn seine Entwicklung so weit fortgeschritten ist, daß sie ihn zu einer selbständigeren schriftlichen Wiedergabe seiner Gedanken befähigt, und wenn der gesamte Unterricht zu so vielem Schreiben Veranlassung giebt, daß der Einfluß dieses letzteren Schreibens in Beziehung sowohl auf die Handschrift als auch auf die Rechtschreibung der überwiegende ist.

Daß übrigens auch dann, wenn Kalligraphie und Orthographie besondere Lektionen sind, das, was geschrieben wird,

dem Erfahrungskreise oder
gen Unterricht angebaute
nehmen ist, bedarf für u
Alle Schrift muß, wie
Zeichen für Gedanken er
schreiben, was er nicht z
Vorschreiben und Diktier
Unterrichte! Durch Frage
oder Unterricht gewonne
zum Aussprechen der Sätze
oder orthographischen Ü

Bald nachdem sich
unterrichte als ein besond
ändert sich auch die Stelle
Sobald nämlich der Zögling
Sicherheit im Lesen erla
Aufmerksamkeit nur dem
wird derjenige Gedanken
samen Unterrichts gestell
wenigstens nicht ausschließ
sondern durch das Lesebuch
sches Lesen lassen sich n
halts trennen und sind da
als technische Fertigkeit,
zunehmender Erkenntnisfäh

Über den Unterricht i
folgende Bemerkungen ausr

Was das Rechnen an
Rechenaufgaben, soweit es
Lektüre und durch den gese
kundlichen und geometrische
sowie aus dem außerhalb des
kreise des Schülers zu entneh
wird dagegen die Verbindung
durch hergestellt, daß überall
Unterrichtsfache im Zahlenverh

dem Erfahrungskreise oder dem durch den gleichzeitigen sonstigen Unterricht angebauten Gedankenkreise des Schülers zu entnehmen ist, bedarf für uns keiner ausdrücklichen Bemerkung. Alle Schrift muß, wie schon gesagt, dem Zöglinge als ein Zeichen für Gedanken erscheinen. Auch er darf daher nichts schreiben, was er nicht zuvor gedacht hat. Also kein bloßes Vorschreiben und Diktieren im Schreib- und im orthographischen Unterrichte! Durch Fragen, die sich auf einen durch Erfahrung oder Unterricht gewonnenen Stoff beziehen, werde das Kind zum Aussprechen der Sätze geführt, die es der kalligraphischen oder orthographischen Übung wegen schreiben soll.

Bald nachdem sich der Schreibunterricht von dem Leseunterrichte als ein besonderes Unterrichtsfach abgelöst hat, verändert sich auch die Stellung des Lesens im Unterrichtsganzen. Sobald nämlich der Zögling mechanisch lesen gelernt, d. h. die Sicherheit im Lesen erlangt hat, welche ihm gestattet, seine Aufmerksamkeit nur dem Inhalte des Gelesenen zuzuwenden, wird derjenige Gedankenstoff, der in den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts gestellt werden soll, ihm nicht mehr oder wenigstens nicht ausschließlich durch die Erzählung des Lehrers, sondern durch das Lesebuch dargeboten. Logisches und ästhetisches Lesen lassen sich nicht von einem Verständnisse des Inhalts trennen und sind daher nicht nur als Sache der Übung, als technische Fertigkeit, sondern vorherrschend als Resultat zunehmender Erkenntnisfähigkeit anzusehen.

Über den Unterricht in den übrigen Fertigkeiten werden folgende Bemerkungen ausreichen.

Was das Rechnen anlangt, so werden die zu lösenden Rechenaufgaben, soweit es möglich ist, aus dem durch die Lektüre und durch den geschichtlichen, geographischen, naturkundlichen und geometrischen Unterricht dargebotenen Stoffe sowie aus dem außerhalb des Unterrichts liegenden Erfahrungskreise des Schülers zu entnehmen sein. Von der andern Seite wird dagegen die Verbindung mit dem Rechenunterrichte dadurch hergestellt, daß überall, wo es sich in irgend einem Unterrichtsfache um Zahlenverhältnisse handelt, auch gerechnet

wird. Ein für sich bestehendes Lehrfach ist das Rechnen nur so lange, bis der Schüler in den sog. vier Species mit ganzen Zahlen und Brüchen und ihren seinem Gedankenkreise entsprechenden Anwendungen eine hinreichende Fertigkeit erlangt hat, um die weitere Übung im Anschlusse an den mathematischen Unterricht gewinnen zu können, der unterdessen so weit fortgeschritten sein wird, daß er genügende Veranlassung hierzu zu bieten imstande ist.

Der Zeichenunterricht muß zunächst mit dem naturkundlichen und dem dazu gehörigen geographischen Unterrichte Hand in Hand gehen. Er kann aber auch auf seinen höhern Stufen dazu dienen, ein Band zwischen der Geschichte, die ja auch die Kunstgeschichte umfaßt, und der Naturkunde zu bilden. Das Zeichnen namentlich von Pflanzenformen stellt die Verbindung mit der Naturgeschichte, das von chemischen und physikalischen Apparaten und von Maschinen sowie das Aquarellieren die mit der Chemie und Physik, das Karten- und Planzeichnen die mit der Geographie her; das Zeichnen nach Gipsmodellen und die Konstruktion architektonischer Formen geben Gelegenheit, Blicke in die Kunstgeschichte zu werfen; das gesamte Linearzeichnen steht in engster Verbindung mit der Geometrie. Wie sich der Zeichenunterricht in allen diesen Beziehungen an andern Unterricht anlehnen muß, so muß auch dieser möglichst oft Notiz von jenem nehmen. An alles, was im mathematischen, naturkundlichen und geographischen Unterrichte und vielleicht auch bei der sachlichen Besprechung des Lesestoffes gezeichnet wird, müssen dieselben Ansprüche wie im Zeichenunterrichte gemacht werden.

Die innige Beziehung des Gesangunterrichts zum Religions-, Geschichts- und Sprachunterrichte sowie zum naturkundlichen Unterrichte, der ja auch die poetische Naturanschauung nicht ausschließt, ergibt sich aus dem im vorigen Kapitel Gesagten von selbst. Gesungen darf nur werden, was des Gesanges wert ist; nur einen wahrhaft poetischen Text darf man zu Grunde legen, und zum Gesange selbst darf nicht geschritten werden, ohne daß zuvor der Text besprochen und dadurch in

dem Schüler auch die der Musik zu Grunde liegende Stimmung hervorgerufen ist. Die Wahl der Gesänge muß mit Rücksicht auf den Gedankenstoff des übrigen Unterrichts erfolgen, der seinerseits wiederum nicht versäumen darf, dem Gesangunterrichte vorzuarbeiten und, soweit dies möglich ist, die Gesänge, welche im Gesangunterrichte eingeübt sind, zur Anwendung zu bringen. Es ist keine verbotene Einmischung von Fremdartigem, wenn Kinder in der Religionsstunde einen Liedervers, in der Lesestunde ein eben gelesenes Gedicht, in der Heimatskunde ein Vaterlandslied oder ein das Leben in der Natur verherrlichendes Lied singend zum Vortrage bringen, falls der Unterricht nur zuvor für die Stimmung gesorgt hat, in welcher der Gesang ein inneres Bedürfnis befriedigt.

Mit Gesang zieht der Turner ins Freie, mit Gesang beginnt und schließt er seine Übungen, und so tritt das Turnen schon durch diese Verbindung mit dem Gesange aus seiner Isoliertheit heraus. Wenn nun aber auch bei Jugendfesten, welche patriotischen Erinnerungen gewidmet sind, nicht bloß der Gesang nicht fehlt, sondern auch muntere Turnspiele veranstaltet werden und in Turnordnung und in Turnertracht unsere Zöglinge sich zum Feste sammeln, so ist der den Turnstunden angehörige Gedankenkreis auch mit dem verbunden, welchen der geschichtliche Unterricht anbaut.

§ 34.

Bei den Betrachtungen der letzten Paragraphen handelte es sich darum, durch welche Mittel die Erreichung des Unterrichtszweckes gegenüber der Vielheit des im Unterrichte gleichzeitig zu Behandelnden gesichert werden könnte. Die gleiche Frage ist aber auch zu beantworten in Beziehung auf das, was im Unterrichte nacheinander folgt.

Der erziehende Unterricht hat (§ 10) die gesamten Vorstellungen des Zöglings in Reihen zu ordnen und diese Vorstellungsreihen miteinander zu einem möglichst verschlungenen Ganzen zu verweben, so daß von jeder Vorstellung eine leichte und sichere Gedankenbewegung nach allen Seiten und zu jeder

andern Vorstellung stattfinden kann. Die Psychologie lehrt, wie wir in dem oben angeführten Paragraphen sahen, daß jedes Glied einer Vorstellungsreihe successive die nachfolgenden in ihrem ursprünglichen Klarheitsgrade reproduziert. Das Anfangsglied ist mit den folgenden um so weniger innig verbunden, je weiter sie in der Reihe von ihm abstehen: es war zur Zeit der Reihenbildung schon verdunkelt, als die nachfolgenden Glieder ins Bewußtsein traten, und zwar um so mehr, je später sie eintraten. Die Schnelligkeit und Sicherheit, mit der sich die ganze Reihe reproduziert, hängt von der Innigkeit ab, mit welcher die einzelnen Glieder verschmolzen sind. Diese wird durch Wiederholung vermehrt, ist aber von vornherein zunächst durch den Klarheitsgrad des Anfangsgliedes bedingt. Ist die Reihe lang, so kann das Anfangsglied der Reihe bereits aus dem Bewußtsein verschwunden sein, wenn die späteren Glieder eintreten; dann wird nicht mehr die ganze Reihe von dem Anfangsgliede beherrscht, ein Übelstand, welchem durch Zerlegung der Reihe in kürzere Reihen vorgebeugt wird. Da jedes Glied als Anfangsglied für den Rest der Reihe angesehen werden kann, so wächst die Innigkeit der Verschmelzung und daher auch die Sicherheit und Schnelligkeit, mit welcher die Reihe abläuft, mit dem Klarheitsgrade ihrer sämtlichen Glieder.

Für den Unterricht in jedem einzelnen Lehrgegenstande gehen aus diesen psychologischen Sätzen zwei nacheinander zu lösende Aufgaben hervor. Er hat zuerst für die Klarheit des Einzelnen und darauf für die innige reihenförmige Verbindung dieses Einzelnen, für seine Assoziation zu sorgen.*)

Was zunächst die Klarheit anlangt, so kommt es darauf an, daß der Lehrer das Ganze in seine Teile zerlege, sich mit dem Zöglinge in das Einzelne vertiefe und alle Gedanken fernhalte, durch welche die Vorstellung dieses Einzelnen verdunkelt werden könnte. Es ist zu bedenken, daß die Klarheit einer Vorstellung nicht nur durch die Wiederholung des äußeren Eindrucks, sondern mehr noch durch die Verdeutlichung zu-

*) Vgl. § 28.

nimmt.*) Knappe, dem Zöglinge verständliche Worte sind hier an ihrer Stelle.

Bei der Assoziation muß das Einzelne mit dem schon im Bewußtsein Vorhandenen und unter sich verbunden werden. Die Vorstellungsreihen, welche vorher entstanden sind, werden erweitert, und die Bildung neuer Reihen beginnt. Die Eigenart des Zöglings äußert dabei einen merkbaren Einfluß; es hat jeder seine Weise, sich das Gelernte anzueignen, seinen nach Form und Inhalt individuell bestimmten Gedankenvorrat und seine Auffassung des Neuen. Die Individualität muß respektiert werden, und dies ist nur möglich, wenn dem Schüler Gelegenheit gegeben wird, seine Individualität zu äußern. Das freie Gespräch, die Betrachtung der Sache von den verschiedensten Standpunkten ist das geeignete Mittel hierzu.

Durch die Assoziation wird jede neue Vorstellung in verschiedene Verbindungen gebracht. Die Stellen, die ihr auf solche Weise angewiesen werden können, sind ihr selbst zum Teil zufällig. Unter den möglichen Stellen, welche sie einnehmen kann, wird nicht jede dem Unterrichtszwecke entsprechen. Die nächste Aufgabe des Unterrichts ist die, jeder Vorstellung die rechte, d. h. die jenem Zwecke entsprechende Stelle anzuweisen und sodann die einzelnen Reihen zu einem Reihengewebe zu vereinigen, dessen Knotenpunkte diejenigen Vorstellungen bilden, welche in mehreren Einzelreihen zugleich vorkommen. Hierdurch gewinnt jede Vorstellung eine feste Stelle unter den übrigen, welche diesem Reihengewebe angehören; es handelt sich um die Anordnung der Vorstellungen. Der Schüler gelangt auf ihr zu einem systematisch geordneten Wissen. Der Unterricht wird die Hauptpunkte gehörig hervorheben; zusammenhängendes Sprechen des Lehrers und des Schülers wird, damit Zusammenhang und Übersicht der Gedanken gesichert bleiben, an die Stelle des eigentlichen Zwiegesprächs treten.

Aber der letzte Zweck einer solchen Anordnung der Vor-

* K. A. J. Hesse, Der Schreib-Unterricht (Schweidnitz, 1860) S. 32.

stellungen liegt für den Erzieher nicht darin, daß der Zögling im Besitze des gewonnenen Systems sei, sondern vielmehr darin, daß sich seine Gedanken von jedem Punkte in demselben zu jedem andern auf ordnungsmäßige Weise zu bewegen imstande sind (§ 10). Der Unterricht hat also für die Anwendung des Wissens zu sorgen, das vorher gewonnene System einzüben und anzuwenden. Dazu dienen ihm Übersetzungen, sog. Aufsätze, die Lösung mathematischer und physikalischer Aufgaben u. s. w.

In jeder einzelnen Gedankengruppe hat der Unterricht nacheinander, wenn auch nicht immer unmittelbar nacheinander, Klarheit, Assoziation, Anordnung und Anwendung des Gelernten zu erstreben. Die einzelnen Gruppen bilden wieder Elemente zu höheren Gruppierungen, bis die relativ höchste Gruppierung vollendet und in das gesamte Denken des Zöglings innerer Zusammenhang und System gebracht ist.

Alle diese Betrachtungen beziehen sich auf die Behandlung des Lehrstoffes in einem Unterrichtsfache. Es sind aber auch gewisse Grundsätze über das Nacheinander des verschiedenen Fächern angehörigen Lehrstoffes aufzustellen.

Die Lehrstoffe sind so zu ordnen, daß sich für alles Neue zahlreiche Anknüpfungspunkte im Alten finden; der Unterricht muß vom Nahen zum Entfernten, vom Einfachen zum Zusammengesetzten, vom Leichterem zum Schwereren, vom Bekannten zum Unbekannten fortschreiten.*) Was aber für einen Schüler das Nahe, das Leichte und das Bekannte ist, hängt vielfach von seinen individuellen Verhältnissen ab, und diese müssen daher auf die Anordnung des Unterrichtsstoffes einen wesentlichen Einfluß ausüben. Dabei aber wird festgehalten werden müssen, daß nach § 29 und nach dem in § 30 gegebenen Beispiele zunächst für jede Stufe derjenige Lehrstoff bestimmt werden muß, an welchen sich aller übrige Lehrstoff derselben Stufe anzuschließen hat.

*) F. A. W. Diesterweg, Wegweiser (4. Aufl.) I., S. 227.

Die Individualität des Zöglings ist aber auch maßgebend bei Feststellung der Zeit, in welcher mit einem neuen Unterrichtsfache begonnen werden soll. Sobald der Zögling seine geistige Thätigkeit auf neue Objekte richtet, hat der Unterricht zu verhüten, daß Vorstellungsmassen sich ungeordnet bilden, sich falsch mit den älteren verknüpfen oder sich absondern und sich so dem bestimmenden Einflusse des übrigen geistigen Inhalts entziehen. Der Unterricht, zu dessen Stoffe diese Vorstellungsmassen in Beziehung stehen, muß jetzt seinen Anfang nehmen.

Einer solchen Forderung widerspräche es z. B., wenn man von den Naturwissenschaften etwa bis zum 13. Lebensjahre ausschließlich Naturgeschichte triebe, dann an ihre Stelle Physik treten liesse und dieser zwei Jahre später Chemie und vielleicht noch zwei Jahre später Mineralogie beigesellte. Warum soll denn ein Knabe erst 13 Jahre alt werden, ehe mit ihm auch im Unterrichte vom Sieden des Wassers, vom Thermometer und vom Barometer, vom Gewitter, von der Magnetnadel, vom Regenbogen gesprochen wird? Warum soll er nicht vor dem 15. Jahre über die Bestandteile der atmosphärischen Luft, über den Verbrennungsprozeß, über den Unterschied des harten und weichen Wassers, über den Gärungsprozeß belehrt werden? Warum soll er nicht vor dem 17. Jahre die ihm täglich vorkommenden Steinarten unterscheiden lernen? Etwa weil ihm noch nichts wissenschaftlich Genügendes gelehrt werden kann? Allerdings soll auch dem Kinde nichts wissenschaftlich Unrichtiges gesagt werden, aber doch jedenfalls nicht alles, und namentlich nicht von Anfang an alles, was die Wissenschaft über einen Gegenstand lehrt. Dies kann und soll ja doch auch auf der höchsten Stufe des erziehenden Unterrichts nicht geschehen. Die Wahrnehmung der äußern Vorgänge, auch wohl hie und da eine Ahnung ihres Zusammenhangs ist vielfach schon dem Kinde zugänglich; das Forschen nach den innern Ursachen des Geschehens mag, soweit es überhaupt Gegenstand des naturkundlichen Erziehungsunterrichts sein kann, späteren Jahren vorbehalten bleiben.*)

*) Vgl. R. Arendt, Der Anschauungs-Unterricht in der Naturlehre, 3. Aufl., Leipzig 1878.

Es stellt sich aber der Forderung eines frühen Unterrichts in so verschiedenen Fächern das Bedenken entgegen, daß das Vielerlei nebeneinander zu lehrender Fächer, welches doch verbannt werden soll, hierdurch nur noch gefördert werde. Dem gegenüber müssen wir an die Notwendigkeit eines Wechsels mit den Unterrichtsgegenständen und daran erinnern, daß im Unterrichte nicht in mehrere Fächer zerlegt werden darf, was pädagogisch zusammengehört (§ 31).*) Über den ersten Punkt haben wir im folgenden (§ 35) noch zu sprechen. Was den zweiten anlangt, so folgt z. B. daraus, daß schon auf den untern Stufen Zoologie, Botanik, Mineralogie, Physik und Chemie den Stoff für den naturkundlichen Unterricht darbieten sollen, keineswegs, daß jene naturwissenschaftlichen Disziplinen nebeneinander als selbständige Fächer auf dem Lehrplane paradiere sollen. Es wird vielmehr auf jenen Stufen ein einziges Lehrfach allen naturkundlichen und geographischen und später wenigstens allen naturkundlichen Lehrstoff zu vereinigen haben (§ 31).

§ 35.

Der Wechsel der Lehrgegenstände bedingt Unterbrechungen im stetigen Fortgange des Unterrichts. Solche Unterbrechungen sind aber auch nötig wegen der physischen und psychischen Unmöglichkeit, über gewisse Zeitgrenzen hinaus demselben Gegenstande Aufmerksamkeit zu schenken oder überhaupt thätig zu sein.

Der Unterricht, insbesondere aber derjenige, welcher eine Erweiterung des Gedankenkreises bezweckt, setzt in dem Zöglinge eine „Aufgelegtheit, einen Zuwachs des vorhandenen Vorstellens zu erlangen“, d. h. Aufmerksamkeit voraus. Diese Aufmerksamkeit ist entweder willkürlich oder unwillkürlich. Jene richten wir auf die Gegenstände, diese ziehen die letzteren auf sich. Unwillkürliche Aufmerksamkeit haben

*) Vgl. die Abhandlungen des Verfassers: „Die Zersplitterung des Unterrichts“ (Pädag. Blätter, Coburg 1853, S. 347 ff.) und „Die Konzentration des Unterrichts und die Realschulen“ (Progr. der Realschule zu Mülheim a. d. Ruhr 1863).

wir für die Gegenstände, denen wir Interesse schenken. In der willkürlichen Aufmerksamkeit ersetzt der Wille das mangelnde Interesse; das Gewollte interessiert nicht seiner selbst wegen, sondern um eines andern willen, und das Interesse liegt in diesem andern.*) Daraus folgt, daß dem erziehenden Unterrichte im allgemeinen nur an der unwillkürlichen Aufmerksamkeit gelegen sein kann, und sie hervorzurufen, das ist eben eine seiner wichtigsten Aufgaben. Mit der willkürlichen Aufmerksamkeit begnügt er sich nur als mit einem Mittel zum Zwecke, d. h. in der Hoffnung, daß es ihm gelingen werde, nach Beseitigung der Unaufmerksamkeit für den Gegenstand des Unterrichts unwillkürliche Aufmerksamkeit zu gewinnen.

Aber auch dem vollendetsten didaktischen Künstler ist es unmöglich, von seinem Zöglinge über eine gewisse Zeit hinaus für einen bestimmten Gegenstand oder überhaupt noch unwillkürliche Aufmerksamkeit in hinreichendem Maße zu erlangen. Hat es der Lehrer nur mit einem Schüler zu thun, so wird er leicht erkennen, wann es Zeit ist, einen bestimmten Unterricht zu schließen, ebenso aber auch, wann der Schüler wieder in der Disposition ist, die den Unterricht fortzusetzen gestattet. Anders wird es stehen, wenn eine Mehrzahl von Schülern zugleich unterrichtet wird; bei den dann zu treffenden Einrichtungen wird es auf Durchschnittserfahrungen ankommen.

Werden unserm Geiste neue Vorstellungen zugeführt, so stoßen sie auch auf solche, die ihnen ganz oder teilweise entgegengesetzt sind, und es entsteht in dem gerade im Bewußtsein gegenwärtigen und in dem mit ihm zusammenhängenden Vorstellen eine Störung des Gleichgewichts. Je mehr das Neue sich häuft, desto unruhiger ist die Bewegung, die es im Geiste hervorruft. Während einer solchen Unruhe ist es unmöglich, das Neue klar und mit Verständnis aufzufassen; Früheres und Späteres verwirrt sich; womit wir uns eben beschäftigten, das müssen wir, ehe wir zum Ziel gelangt sind, schon wieder fallen

*) Vgl. Herbart, Umr. päd. Vorl. § 73 und Drobisch, Emp. Psych. S. 80 und 255.

lassen; wir fühlen, daß das Ablaufen unserer Gedankenreihen nicht gelingt; unsere Aufmerksamkeit kann an keiner Vorstellung haften; sie wird hin- und hergeworfen, bis sie uns ganz vergeht. — Ist nun eine solche Störung des Gleichgewichts schon im Geiste des Erwachsenen möglich, wie viel mehr im kindlichen Geiste, in welchem die Verbindungen noch locker sind oder ganz fehlen, in welchem so vieles Neue noch gar keine verwandten Vorstellungen findet, die ihm Hilfe leisten könnten, um rasch das Hemmende zu unterdrücken und so der unruhigen Bewegung vorzubeugen! Zwar wird es der Erzieher, je jugendlicher seine Zöglinge sind, um so mehr vermeiden, im Unterrichte schnell eins auf das andere zu häufen; er wird möglichst schrittweise vorwärtsgehen und jedes größere Ganze in kleinere Abschnitte zerlegen; er wird in kurzen Sätzen, mit ruhiger Stimme und langsam sprechen. Aber insofern es auch eine Aufgabe des Unterrichts ist, den Gedankenkreis des Schülers mit neuen Vorstellungen zu bereichern, läßt sich der Zustand, den wir verhüten wollen, doch nur hinausschieben, aber nicht unmöglich machen. Ist er eingetreten, so bleibt nichts übrig, als die Beschäftigung, die uns in denselben versetzte, zu schließen und uns einem andern Gebiete zuzuwenden, welches von jener geistigen Unruhe unberührt geblieben ist und in welchem wir bereits so geordnete und in ihrer Verbindung starke Vorstellungsmassen besitzen, daß ihre Erhebung in das Bewußtsein bald die unruhigen, noch nicht genügend verbundenen und geordneten Vorstellungen verdunkelt und das zur klaren Auffassung nötige Gleichgewicht wiederherstellt.

In dem oben besprochenen Falle war es das Zuviel des Neuen, wodurch der Zögling für die willkürliche Aufmerksamkeit unfähig gemacht wurde. Dieselbe Wirkung hat aber auch das Zuwenig des Neuen.

Die Vorstellungen, welche der Zögling nach und nach in sich aufnimmt, werden, wie wiederholt gesagt worden ist, zu Reihen geordnet. Wird nun eine einer solchen Reihe angehörige Vorstellung durch den Unterricht reproduziert, so treten auch die folgenden Glieder der Reihe nach und nach hervor; es

reproduziert sich die ganze Reihe. Je öfter sich dieser Prozeß wiederholt, desto rascher läuft die Reihe ab. Das Vorstellen des Zöglings eilt dem Unterrichte, der ihn bei demselben Gegenstande festhalten will, voraus; wenn es bereits am Ende der Reihe angelangt ist, muß es, durch den langsamer fortschreitenden Unterricht gezwungen, zu früheren Gliedern zurückkehren; das Gefühl der Befriedigung, welches auf dem Zusammentreffen der frei reproduzierten Vorstellung mit der durch den Unterricht von neuem zugeführten beruht, kann nicht entstehen; es tritt vielmehr das Gefühl der Langweile ein, aus welcher sich die Unaufmerksamkeit erklärt, welche der Schüler für alles an den Tag legt, was er hinlänglich zu kennen glaubt.*) Um das Gefühl der Langweile fern zu halten, wird der Lehrer dafür sorgen, daß sein Unterricht nicht zu langsam fortschreitet und zu lange bei einem Gegenstande verweilt. Er wird, weil der Unterricht ja aus andern Gründen auch nicht zu rasch fortschreiten darf, im Tempo die rechte Mitte zu halten suchen. Dies gilt in Beziehung nicht nur auf den Stoff, sondern auch auf die Form, in welcher dieser Stoff dargeboten wird. Langweile wird nicht durch Gedankenarmut, sondern auch durch einen leblosen, schleppenden Vortrag erregt.

Wie der Lehrer das Eintreten der aus dem Zuviel des Neuen hervorgehenden Unaufmerksamkeit nur hinauszuschieben, aber nicht unmöglich zu machen imstande ist, ebenso verhält es sich auch mit der Unaufmerksamkeit, welche aus dem Zuwenig des Neuen folgt. Es bleibt eine Pflicht des Unterrichts, gründlich zu sein, d. h. einen Gegenstand von allen Seiten zu betrachten und nach allen seinen Beziehungen zu durchforschen. Dieser Pflicht kann er nur gerecht werden durch eine längere Beschäftigung mit ihm. Je länger diese fort dauert, desto schwächer wird nach dem Gesagten die unwillkürliche Aufmerksamkeit. Auch wenn der Unterricht alles vermeidet, wodurch Langweile erzeugt wird, muß endlich ein Zeitpunkt ein-

*) Vgl. Th. Waitz, Lehrbuch der Psych. § 34 und Drobisch, Emp. Psych. S. 154.

treten, in welchem der Schüler mit dem Gegenstande fertig zu sein glaubt. Ihn dann bei demselben noch festhalten zu wollen, würde dem Zwecke des erziehenden Unterrichts wenig entsprechen. Dieser wird darum den Gegenstand, für den er beim Schüler kein Interesse mehr findet, eine Zeit lang beiseite liegen lassen und zu etwas anderem übergehen, um das Liegengelassene erst dann wieder aufzunehmen, wenn die darauf bezüglichen Vorstellungen gesunken sind, so daß ein zu rasches, dem Unterrichte vorauseilendes Ablaufen der aus ihnen gebildeten Reihen nicht mehr möglich ist. Daß dies andere, welches an die Stelle des Liegengelassenen tritt, einem von dem vorigen verschiedenen Gedankenkreise angehören, daß es Vorstellungen hervorrufen muß, die den vorhergehenden möglichst fern stehen und daher nicht nur nicht den alten Gedankenlauf wieder veranlassen, sondern zur Zurückdrängung der mit ihm zusammenhängenden Vorstellungen beitragen, das versteht sich nach dem Auseinandergesetzten von selbst.

Es sind bis jetzt die Gründe besprochen worden, welche es nötig machen, den Unterricht in einem bestimmten Fache zeitweilig pausieren zu lassen oder auch innerhalb desselben Faches die Behandlung eines bestimmten Gegenstandes abbrechen. Bedenkt man jedoch, daß die Bewegung bei der Aufeinanderfolge verschiedener Beschäftigungen nach und nach verschiedene Gedankenmassen ergreift, und erwägt man zugleich, wenn auch nur mittelbaren, dem Unterrichte ja noch dazu als ein zu erstrebendes Ziel vorschwebenden Zusammenhang alles geistigen Inhalts, so erkennt man die Notwendigkeit, in gewissen Intervallen den Unterricht überhaupt pausieren zu lassen.*)

*) Hiernach könnte es scheinen, als wenn solche Unterbrechungen des gesamten Unterrichts für den auf höherer Bildungsstufe stehenden Zögling, dessen Gedankenkreise schon mehr innern Zusammenhang gewonnen haben, häufiger nötig wären als für den noch weniger fortgeschrittenen. Dem ist aber nicht so; denn je reicher der Geist an verschiedenartigen Vorstellungen ist, desto weniger Neues giebt es für ihn, desto mehr finden die durch den Unterricht ihm zugeführten Vor-

Diese Notwendigkeit erscheint noch dringender, wenn man den Zusammenhang zwischen Seele und Leib berücksichtigt, der sich auch darin äußert, daß durch geistige Thätigkeit körperliche Kraft konsumiert wird, daß jene bei frischerem Körper besser von statten geht und daß durch körperliche Ruhe nicht nur die Körperkraft, sondern auch die Kraft für geistiges Thun erhöht wird.

Die Pausen, welche im Fortschritte des Unterrichts überhaupt gemacht werden müssen, fallen teils in die Unterrichtszeit ein und desselben Tages, teils zwischen zwei aufeinander folgende Unterrichtstage, teils zwischen die Unterrichtswochen, d. h. auf die Sonntage; teils fallen sie nach größeren Unterrichtsabschnitten mit den sog. Ferien zusammen. Pädagogisch geboten ist es unter allen Umständen, daß, wo Pausen den Unterricht in Haupt- und in Nebenabschnitte teilen, auch im Lehrstoffe solche Abschnitte vorhanden sind. Selbst am Ende jeder einzelnen Unterrichtsstunde muß ein solcher Abschnitt im Stoffe erreicht sein.

Wie aber ist dem Unterrichte trotz der Unterbrechungen seines stetigen Fortschritts die Einheit, der Zusammenhang zu wahren? Im allgemeinen kann auf diese Frage die kurze Antwort gegeben werden: „Durch Repetitionen“.

Aber nicht in den Pausen dürfen die Schüler zu diesen Repetitionen veranlaßt werden. In den Pausen sollen gewisse Vorstellungsmassen sich verdunkeln und die körperliche Kraft, welche durch die geistige Thätigkeit verloren ging, wiedergewonnen werden. Beiden Zwecken würden die Repetitionen entgegenarbeiten.

Die Repetitionen, von welchen wir hier reden, sollen nicht nur dazu dienen, bei der Wiederaufnahme des Unterrichts in einem bestimmten Fache festzustellen, was von dem Gedanken-

stellungen verwandte, mit ihnen sich verbindende vor, und desto weniger wird daher durch sie das innere Gleichgewicht gestört. Für den erwachseneren Zögling werden deshalb seltener Pausen des Unterrichts nötig sein, aber, wie sich leicht aus dem Gesagten folgern läßt, auch längere, als für den jüngeren.

kreise, der sich selbst überlassen war, noch gegenwärtig ist und was wieder vergegenwärtigt werden muß, ferner welche Veränderungen in dem Gedankenkreise durch die Einwirkung von Erfahrung und Umgang vorgegangen sind: sie haben auch verloren gegangene Verbindungen wiederherzustellen, falsche zu lösen und neue hinzuzufügen und für das Neue, erst zu Lernende die Anknüpfungspunkte zu gewinnen und die Aufmerksamkeit anzuregen. § 35.

Mit einem solchen Begreifen ist ein Lernen, und zwar nicht nur ein Unterrichten, sondern auch ein Zuhören verbunden. Es ist also wohl zu unterscheiden nicht nur von einer Wiederholung, welche den Zweck hat, die Schüler des Vortrags zu reihen, sondern zu verbinden mit dem Zuhören eines Zuhörers immer rascher und sicherer zu machen § 30. sondern auch von demjenigen Begreifen, welches wir auch als das Zuhören im Gegensatz zum Unterrichten bezeichnen wollen § 1 zu den gegenwärtigen Vorlesungen unterscheiden.

vorhandenen Gedankenkreises gerichteten Thätigkeiten sind in der Praxis des Unterrichts nicht von einander zu trennen. Die Berichtigung des vorhandenen Gedankenkreises wird oft genug eine Ergänzung durch Neues nötig machen, und dem Neuen wiederum wird der rechte und feste Platz im Geiste des Zöglings nicht angewiesen und gesichert werden können, wenn nicht zuvor dasjenige, womit es verknüpft werden soll, aus dem schon Vorhandenen hervorgehoben und festgestellt worden ist.

Wenn der Unterricht den schon vorhandenen Gedankenkreis in seine Bestandteile zerlegt und diese der Bearbeitung unterwirft, so geht er zergliedernd vom Zusammengesetzten zum Einfachen zurück, während er, um den Gedankenkreis zu erweitern, mit dem in ihm schon Vorhandenen Neues oder die durch die Zergliederung des Vorhandenen erhaltenen Elemente auf neue Weise miteinander verknüpfend, vom Einfachen zum Zusammengesetzten fortschreitet. Beide Arten des Unterrichts unterscheiden sich durch den Gang, welchen der Unterricht nimmt, um seinen Zweck zu erreichen, und sie können daher als verschiedene Methoden des Unterrichts bezeichnet werden, so daß wir also von einer analytischen und synthetischen Methode des Unterrichts oder, kurz gesagt, von einem analytischen und synthetischen Unterrichte zu reden hätten.

Indessen beide Namen sind in so verschiedenem Sinne gebraucht worden*), daß es geratener sein dürfte, andere einzuführen, welche die Sache, die sie bezeichnen sollen, unzweideutiger aussprechen. Der Unterricht, den wir den analytischen nannten, soll den Gedankenkreis des Zöglings zergliedern, berichtigen und verdeutlichen und kann daher ein zergliedernder oder erläuternder genannt werden. Für die andere Art des Unterrichts bietet sich der Name eines erweiternden dar. Eine Unterstützung findet diese Benennung in der Kantschen

*) Ein Grund hierfür möchte vielleicht auch darin liegen, daß man die Verschiedenheit zwischen logischen und didaktischen Methoden häufig übersehen hat. Zerlegt und verknüpft werden soll im logischen Sinne das, was den Inhalt der Wissenschaft, im didaktischen Sinne das, was den des jugendlichen Gedankenkreises bildet.

Unterscheidung von Erläuterungs- und Erweiterungsurteilen und in seiner Identifizierung jener mit den analytischen und dieser mit den synthetischen Urteilen.

Wir müssen aber noch eine weitere Scheidung vornehmen. Ein historischer Vortrag, der dem Schüler Ereignisse und Personen vorführt, die ihm bisher fremd waren, gehört offenbar zum erweiternden Unterrichte; ebenso ist aber auch der Unterricht über ein dem Schüler neues Kapitel der Planimetrie oder Stereometrie ein erweiternder Unterricht. Und doch, welcher Unterschied zwischen dem historischen und dem zuletzt erwähnten, geometrischen Unterrichte! Dort eine Erzeugung neuer Vorstellungen von Gegenständen, Personen und Thatsachen, hier Gewinnung neuer Beziehungen zwischen den schon vorher im Geiste des Zöglings vorhandenen Gedanken. Die Erweiterung des Gedankenkreises geschieht entweder dadurch, daß der Unterricht Erfahrung und Umgang ergänzt und Vorstellungen von einem dem Zöglinge bisher unbekannten Wirklichen erzeugt, oder dadurch, daß er durch neue Verknüpfungen der Vorstellungen die Welt unserer Begriffe und Gedanken erweitert. Im ersteren Falle heiße der erweiternde Unterricht der darstellende, im zweiten der entwickelnde*), so daß wir also drei Arten des Unterrichts oder drei Unterrichtsmethoden unterscheiden: die zergliedernde oder erläuternde, die darstellende und die entwickelnde.

Schon hier wird es klar, daß sich die drei eben genannten Methoden des Unterrichts gegenseitig unterstützen müssen. Der erläuternde Unterricht bietet dem darstellenden im Geiste des Zöglings die Anknüpfungspunkte dar, dem entwickelnden die Glieder der neu zu bildenden Verbindungen. Der

*) Wir würden im zweiten Falle lieber von einem „aufbauenden“ Unterrichte sprechen, wenn dieser Ausdruck dem Gebrauche nicht fremd wäre. Allerdings ist der Begriff des „Entwickelns“ in der Didaktik ein nicht völlig feststehender; auch faßt er wohl das der Verknüpfung des einzelnen vorausgehende, zu diesem einzelnen führende Zergliedern mit in sich; aber nichtsdestoweniger scheint uns diese Bezeichnung von allen im Gebrauche sich darbietenden für unsern Zweck die geeignetste zu sein.

darstellende Unterricht bereichert die Erfahrung und den Umgang und vermehrt damit die Vorstellungsmassen, welche der erläuternde Unterricht zu bearbeiten hat. Der entwickelnde Unterricht giebt erst das Bewußtsein eines innern Zusammenhangs zwischen den einzelnen Vorstellungen, in welche der erläuternde jene Vorstellungsmassen zerlegte.

Durch die Verbindung der verschiedenen Unterrichtsmethoden gelingt es, in dem Zöglinge eine Erkenntnis entstehen zu lassen, oder genetisch zu unterrichten. Die Logik unterscheidet den dogmatischen und den genetischen Vortrag einer Wissenschaft, indem sie einen Vortrag derselben, welcher in einer Aufeinanderfolge von Behauptungen besteht, die ihre Begründung erhalten, ohne daß der Weg, auf dem sie gefunden werden, angezeigt ist, einen dogmatischen, einen Vortrag dagegen, der die Form der Erzeugung einer Wissenschaft hat, einen genetischen nennt.**) Dem entsprechend könnte die Didaktik in einem etwas modifizierten Sinne einen Unterricht, welcher dem Zöglinge eine Erkenntnis als eine fertige überliefert, als einen dogmatischen und einen solchen, welcher sie in ihm entstehen läßt, als einen genetischen verfahrenen bezeichnen und daher eine dogmatische und eine genetische Unterrichtsmethode unterscheiden, wenn es nicht im Wesen des erziehenden Unterrichts läge, stets genetisch zu verfahren, so daß also von einer besonderen genetischen Methode nicht gesprochen werden kann.**)

§ 37.

Nach den allgemein gehaltenen Betrachtungen des vorigen Paragraphen ist es unsere nächste Aufgabe, jede der drei Methoden einer eingehenderen Erörterung zu unterwerfen. Wir beginnen mit der erläuternden Methode.

Der Gedankenkreis, welcher schon vor dem Beginne eines planmäßigen Unterrichts in dem Geiste des Kindes aus seiner

*) Drobisch, Logik, 3. Aufl., S. 161 f.

**) Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II S. 181.

Erfahrung und seinem Umgange entsteht, ist nicht frei von erheblichen Mängeln. Er wird nicht durch wohl geordnete, im rechten Gleichgewichte befindliche Vorstellungen gebildet. Er besteht vielmehr aus rohen Massen zufällig zusammengehäufte Vorstellungen, die, nicht voneinander gesondert, nicht klar hervortreten, sondern sich miteinander vermengen und gegenseitig verdunkeln. Die aus den stärksten Eindrücken hervorgegangenen Vorstellungen überwiegen; was zufällig bei der Beobachtung — wenn man bei den unabsichtlichen Erfahrungen des Kindes von Beobachtungen sprechen kann — die Aufmerksamkeit auf sich zog, tritt in den sich bildenden Gesamtvorstellungen, auch wenn es unwesentlich ist, hervor; was die Aufmerksamkeit von der Sache abzog, mischt sich, als ob es dazu gehörte, hinein. Daher haben die Kinder so viele unvollständige Vorstellungen und schiefe Auffassungen von Dingen und Ereignissen, daher vermögen sie nicht die Glieder von Vorstellungsreihen in richtiger Ordnung ablaufen zu lassen oder auch nur voneinander zu sondern. Sie suchen zwar alles zu gebrauchen und etwas damit anzufangen, aber nicht seinem Zwecke gemäß, sondern wie es gerade ihren augenblicklichen Einfällen entspricht. Sie geben sich im Umgange mit den Angehörigen und mit Bekannten ihren oft wechselnden Gefühlen hin; diese Gefühle vermengen sich miteinander und lassen ein unbestimmtes Totalgefühl zurück, und, was noch wichtiger ist, in diese aus dem Umgange entspringenden Gefühle mischt sich das aus verkehrten Anschauungen hervorgehende egoistische Interesse, so daß es zu einer uneigennütigen Teilnahme für andere, zu einem Fühlen mit ihnen nicht kommen kann. Auf solche Weise bilden sich auch falsche und schädliche Vorstellungen über die Verhältnisse des Kindes zu Eltern, Geschwistern und andern Menschen seiner Umgebung.*)

Was wird nun einer solchen fehlerhaft gebildeten Vorstellungswelt gegenüber der Unterricht zu thun haben? Er wird die Gesamtvorstellungen zerlegen und die Aufmerksamkeit auf

*) Vgl. T. Ziller in der Zeitschrift für exakte Philosophie IV S. 6f.

die Einzelvorstellungen, aus denen sie zusammengesetzt sind, hinlenken. Er wird diesen Einzelvorstellungen die volle Klarheit zu geben und sie in alle möglichen Beziehungen zu setzen d. h. zu assoziieren suchen (vgl. § 34). Für die verschiedenen Richtungen des vielseitigen Interesses werden auf solche Weise die Grundlagen gefunden werden müssen.

Auch schon der erste erläuternde Unterricht, welcher unter dem Namen des Anschauungsunterrichts bekannt ist, muß empirisches, spekulatives, ästhetisches, sympathetisches, soziales und religiöses Interesse zu erwecken oder vielmehr das Entstehen dieser verschiedenen Interessen zu ermöglichen suchen.

Der Empirie dient er, indem er die Dinge, von welchen die Kinder umgeben sind oder welche sie sonst schon wahrgenommen haben, unterscheiden und benennen lehrt, indem er ihre Merkmale aufsuchen und sie als Prädikate von den Dingen aussagen und umgekehrt die Gegenstände, welchen die einzelnen Prädikate zukommen, angeben läßt, indem er die Dinge in ihre Bestandteile zerlegt, indem er auf ihre gegenseitige Lage, ihre Verbindung, ihre Beweglichkeit aufmerksam macht, indem er den rechten Gebrauch der Dinge bespricht, ihre Zahl, ihre Größe, ihre Gestalt, ihr Gewicht bezeichnen und verzeichnen läßt. Als Objekte eines solchen Unterrichts bieten sich dar die im Zimmer befindlichen Gegenstände, die Wohnung, die Umgebung des Hauses, die Stadt oder das Dorf, die Umgebung des Wohnorts, Tiere, Pflanzen und Steine, die Nahrungsmittel, die Kleidung, der menschliche Körper, die Erscheinungen am Himmel und auf der Erde, welche in das Gebiet der kindlichen Anschauung fallen. Auch an die Muttersprache werden Übungen geknüpft; die Sätze werden in Wörter, die Wörter in Silben, die Silben in Laute zerlegt. Wie die gleichzeitig an den Dingen wahrzunehmenden Merkmale, so werden auch die nacheinander eintretenden unterschieden; das Geschehen wird in Reihen zerlegt, und deren einzelne Glieder werden klar und in bestimmter Aufeinanderfolge aufgefaßt. Auf solche Weise werden die Anknüpfungspunkte für den sprachlichen, geographischen und naturkundlichen, aber auch für den geschichtlichen Unterricht

gewonnen, indem auf die Zeiten hingewiesen wird, in denen gewisse Nahrungsmittel noch nicht gebraucht wurden und entdeckt waren, in denen die Kleidung eine andere war, in denen der Wohnort noch nicht das heutige Aussehen und die heutige Ausdehnung hatte u. s. w.

Sowohl die Zerlegung des Gleichzeitigen, wie die des Aufeinanderfolgenden zeigt uns Fälle, in denen das Zusammen nicht willkürlich getrennt werden kann, und solche, in denen es getrennt werden soll oder nicht soll, d. h. Spuren einerseits des Gesetzmässigen, eines Kausalzusammenhangs, anderseits der ethischen und ästhetischen Beurteilung. Und hierin beruht die Bedeutung dieses Unterrichts für das spekulative und das ästhetische Interesse. In ersterer Beziehung lernt der Zögling den Zusammenhang zwischen dem Zeichen und dem Bezeichneten, zwischen Ursache und Wirkung, Grund und Folge, Mittel und Zweck kennen, und zwar ebenso im Bereiche des Menschlichen, wie in dem der Natur, ebenso im Reiche der Gedanken, wie in dem der Wirklichkeit. In letzterer Beziehung wird er gewöhnt, das Anständige vom Unanständigen, das Schöne vom Unschönen, das Gute vom Bösen, das, was Wohlgefallen oder Mißfallen zu erregen vermag, von dem Gleichgültigen zu unterscheiden.

Teilnahme für Menschen, sympathetisches Interesse, wird dieser erläuternde Unterricht erwecken, wenn er den Zögling in den Stand setzt, mit den Menschen, mit welchen ihn der Umgang zusammengeführt hat oder welche ihm durch Märchen und Erzählungen bekannt geworden sind, zu fühlen. Dies geschieht dadurch, daß er die Gesinnungen dieser Menschen in möglichst einfache, natürliche, auch dem Kinde verständliche Gefühle zerlegt, ferner dadurch, daß er dem Zöglinge auf gleiche Weise die eigenen Gefühle zum Verständnisse bringt, und endlich dadurch, daß er ihn mit der Art, wie sich das innere Gefühl äußerlich ausdrückt, bekannt macht.

Auch Teilnahme für die Gesellschaft, soziales Interesse, soll der Anschauungsunterricht hervorrufen. Die Verhältnisse des Zöglings zur Familie, zu Bekannten, zur Schule müssen

auch in dem Sinne besprochen werden, daß der Zögling an alles aufmerksam gemacht wird, worin er sich von diesen Verhältnissen abhängig findet. Die einfachen sozialen Verhältnisse die ihm bei den Menschen seiner Märchen und Erzählungen entgegentreten, werden für den gleichen Zweck ausgenutzt. Der Blick auf das Verkehrsleben, welches schon den Knaben umgiebt, zeigt ihm, wie die Menschen sich in einander schicken und sich gegenseitig stützen und wie jeder sein Ziel nur im Vereine mit andern zu erreichen vermag. Der Blick auf das Militär ruft den Gedanken an die Vaterlandsverteidigung und in Verbindung mit andern Anschauungen und Erlebnissen den an das Vaterland überhaupt und seine Macht und seine Wohlthaten hervor.

Endlich wird der erste erläuternde Unterricht, von dem wir reden, auch dem religiösen Interesse dienen, indem er auf die Abhängigkeit, die Schwäche und die Grenzen menschlicher Kraft und zugleich auf die helfende Vaterliebe Gottes hinweist. In beiderlei Beziehung giebt ihm die Besprechung des Verhältnisses zwischen dem Kinde und den Eltern die besten Anknüpfungspunkte. Ebenso werden Unterredungen über Gesundheit, Krankheit und Tod, über den menschlichen Körper, über mächtige Naturereignisse, über die Wunder des Himmels und im Gegensatze dazu über die vergänglichen Menschenwerke auch die religiöse Seite hervortreten lassen. Noch ausschließlicher wird diese in Betracht kommen, wenn von den frommen Gebräuchen des Elternhauses und der Schule, von den Sonntagen und den kirchlichen Festen gesprochen wird.

Noch muß in Beziehung auf den in diesem Paragraphen betrachteten Anschauungsunterricht die Frage berücksichtigt werden, ob er als ein für sich bestehendes Unterrichtsfach zu behandeln sei. Soweit er dazu bestimmt ist, den Gedankenkreis festzustellen, welchen der Unterricht überhaupt im Geiste des Zöglings vorfindet, muß die Frage bejaht werden. Soweit er aber die Anfangspunkte für den erweiternden Unterricht in den einzelnen Lehrfächern darzubieten hat, wird es wenigstens unbedenklich sein, ihn in nähere Verbindung mit diesen zu setzen.

Der erwähnte Unterschied besteht in dem Grade der
 trachtungen in der Natur und in der Natur der
 nichts. Sein Hauptbestandteil ist die Natur der
 welche das Kind in der Natur der Natur der
 Umgang gewohnt ist. Die Natur der Natur der
 erfährt dieser natürlichen Unterschiede. Die Natur der
 wieder unabhängig von den Unterschieden der Natur der
 durch den Unterschied selbst bedingt. Die Natur der
 Natur der Natur der Natur der Natur der Natur der

Obwohl bei bei beschränktem Interesse von ein-
lingt, die Gefahr immer geringer werden wird, so
dankkreis des Zuges eine den Interessenten
sprechende Gesetz komme. Es ist über eine weitere
Durcharbeitung des Gesetzes mit einer Fortsetzung des
Unterichts im Hinblick auf die verschiedenen Interessen der
Interesses am so notwendig, als ihm auch andere die bei
erweiternden Unterricht der Angehörigen der
damit sich das Verstehen des Gesetzes durch den
führt wird, mit dem aber möglichst rasch die bei
binden imstande sei.

Es genügt nicht, der neuen Unterrichts- u. weither zu Erweiterung des Gedanktums einen Teil der Gedanken bereits Vorhandene zur Aufnahme des Neuen beifügt und so gestaltet werden, daß dem Neuen frei stehende Vorstellungen entgegenkommen. Eine reiche Ernte hängt nicht nur von der Wahl guten Samens, sondern auch von der rechten Bereitung des Ackers ab, welcher den Samen aufnehmen soll. Es ist die Aufgabe des erläuternden Unterrichts, dem erweiternden vorzuarbeiten und zu diesem Ende dem Neuen die leichte Apperzeption zu sichern. Er hat darum die demselben Gedanken an Vorstellungen wachzurufen, im voraus diejenigen Gedanken anzulegen, durch welche das Neue verständlich wird, und so die steten durch eingeschobene Erklärungen und Erinnerungen notwendig gemachten Unterbrechungen des erweiternden Unterrichts zu verhüten, welche die Leichtigkeit der Auffassung

hindern und die Lust zur Beschäftigung mit dem Gegenstande des Unterrichts unterdrücken. Soll freilich einem bloß erläuternden Unterrichte alles dies gelingen, so müssen sich in dem Vorstellungskreise des Zöglings schon diejenigen Elemente finden, auf denen das Verständnis des Neuen beruht. Wäre dies nicht der Fall, so müßte noch eine Ergänzung des Vorstellungskreises durch die für jenes Verständnis fehlenden Elemente vorhergehen und mit der erläuternden Unterrichtsmethode die erweiternde in Verbindung treten.

Der erläuternde Unterricht wird sich, um dem Neuen im Geiste des Zöglings den Boden zu bereiten, zunächst an das früher im Unterrichte Dagewesene wenden, und es ist hier an das in § 35 über die Repetitionen Gesagte zu erinnern, die besonders geeignet sind, für Klarheit des Einzelnen und für Assoziationen zu sorgen. Er wird aber auch auf den unabhängig vom Unterrichte unmittelbar aus Erfahrung und Umgang stammenden Gedankenstoff eingehen und die Anknüpfungspunkte für das Neue sogar mit besonderer Vorliebe in diesem letzteren suchen, weil auf ihm das individuelle Wesen des Zöglings beruht und die Individualität das sicherste und tiefste Fundament für den Bau ist, welchen der erweiternde Unterricht aufzuführen beabsichtigt.

§ 39.

Wir wollen wenigstens in einigen Andeutungen das im vorigen Paragraphen Gesagte auf einzelne Unterrichtsfächer anwenden.*)

In der Geschichte wird es gelingen, den Zögling in die vergangenen Zeiten zu versetzen, wenn man ihn zuvor auf ihm bekannte Verhältnisse und Zustände der Gegenwart aufmerksam macht, die den zu schildernden ähnlich sind, wenn man ihm Überreste aus der Zeit, in welche er versetzt werden soll, vorführt oder die Erinnerung an dieselben in ihm erweckt. Um ihn zu einem sittlichen Urtheile über die Handlungen historischer Personen zu befähigen, wird man vorher von Handlungen

*) Vgl. O. Willmann, Päd. Vorträge IV und V.

sprechen, die aus ähnlichen Gesinnungen hervorgingen und die er entweder selbst ausführen sah oder durch Erzählungen kennen gelernt hat. Seine Teilnahme an dem Geschehniſſe jener Personen wird man durch Hinweise auf ähnliche Geschehniſſe, die ihn selbst oder seine Angehörigen oder andere mit ihm Lebende betroffen haben, hervorzurufen suchen. Um einen Abschnitt, zu dem man im Geschichtsunterrichte übergehen will, an den vorhergehenden anzuknüpfen und verständlich zu machen und um das Interesse für ihn im voraus zu erwecken, wird man nicht nur das Vorangegangene wiederholen und dabei alles das hervorheben, womit das Neue zunächst zusammenhängt, sondern man wird sich auch versichern, daß alle die geographischen oder naturgeschichtlichen oder sonstigen Kenntnisse, ohne welche das Neue nicht verstanden werden kann, vorhanden sind, und Vermutungen darüber aufstellen lassen, welche Wendung der weitere Verlauf der Geschichte nehmen, welche Stellung die Personen zu dem Geschehenen einnehmen werden. Die Zerlegung mannigfach verwickelter Ereignisse in die einfachen sich durchkreuzenden Handlungen und Fügungen, der in Handlungen sich kennzeichnenden Charaktere in die einzelnen darin sich aussprechenden Charakterzüge wird nicht nur zum Verständnisse der geschichtlichen Thatſachen und ihres Zusammenhangs sowie der historischen Persönlichkeiten führen, sondern zugleich die Anfänge für die Bildung von Begriffen gewähren, auf welchen eine pragmatische Geschichtsauffassung und eine ethische Beurteilung der Personen beruhen.

Ganz ähnlich wird das Verfahren bei der deutschen und fremdsprachlichen Lektüre sein. Schon vor der Lektüre ist dafür zu sorgen, daß die in dem Lesestücke enthaltenen Gedanken möglichst viele Anknüpfungspunkte im Geiste des Schülers vorfinden; Schwierigkeiten werden im voraus beseitigt; alles, was zum sachlichen oder sprachlichen Verständnisse dienen kann, wird vorher in Erinnerung gebracht. Wo es darauf ankommt, wie in Dichtungen, den Grundgedanken erkennen zu lassen oder eine bestimmte Gemüthsstimmung hervorzurufen, da werde durch Vorbesprechungen auf jenen hingeletet und diese

erregt. Liegt einem Gedichte ein bestimmter historischer Stoff, eine Erzählung oder sonst ein positives Material zu Grunde, so werde der Schüler zuerst hiermit und dann erst mit dem Gedichte bekannt gemacht, weil hierdurch nicht nur das Verständnis erleichtert, sondern auch die Befähigung gewonnen wird, das der dichterischen Darstellung Eigentümliche zu erkennen.

Dem Sprachunterrichte wird vorgearbeitet teils durch Anwendung der erläuternden Methode auf das Gelesene, durch grammatische Zergliederung der Lesestücke, teils aber auch durch Erinnerung an das Sprachmaterial, das der Schüler bewußt oder unbewußt beim Unterrichte oder unabhängig von ihm in seinen Gedankenkreis aufgenommen hat. In letzterer Beziehung werde beispielsweise, um dem fremdsprachlichen Unterrichte Eingang in die Köpfe der Schüler zu verschaffen, auf die vielen Fremdwörter und fremden Namen, die selbst mit ihren Flexionsformen von uns aufgenommen sind, und auch wohl auf einzelne fremdsprachliche Redensarten und Sprüche hingewiesen, die bei uns Bürgerrecht erlangt haben.

Die Besprechungen, die mit dem Aufgeben schriftlicher Arbeiten, namentlich auch der sogen. Aufsätze verbunden sind, sollen das Gelingen der Arbeit und die damit zusammenhängende Lust an ihr verbürgen. Ihr Zweck ist auf höheren Unterrichtsstufen erreicht, wenn sie die Gedanken des Zöglings nach der rechten Richtung in Bewegung gesetzt haben.

Je tiefer und fester die Lehren des Religionsunterrichts in dem die Persönlichkeit des Zöglings bestimmenden Gedankenkreise Wurzel schlagen sollen, desto notwendiger wird es, ihnen in demselben den Boden zu bereiten, desto wichtiger sind gerade hier die dem Neuen vor auszuschickenden Vorbesprechungen. Sie sollen nicht nur in allen Gebieten der Vorstellungswelt und besonders in denen, welche mit der Individualität des Zöglings am engsten zusammenhängen, die für die Aneignung und das Verständnis des zu Lehrenden geeigneten Gedanken anregen, sondern dem Zöglinge auch die Stimmung des Gemüts geben, welche für die Aufnahme religiöser Lehren am günstigsten ist.

Zur Vorbereitung für die Geographie im allgemeinen dient

die einen Teil des Anschauungsunterrichts bildende Heimatskunde.*) Was der Knabe in der Heimat sieht, ist der Maßstab, mit dem er das Fremde mißt. Die Größe der Städte vergleicht er mit der Größe der Vaterstadt oder ihr benachbarter Städte; nach den Flüssen und Teichen seiner Heimat bildet er sich die Vorstellungen von Strömen und Meeren; die Berge und Hügel seiner nächsten Umgebung setzt er in Gedanken aufeinander, um sich die Berge ferner Länder zu veranschaulichen; die Winterlandschaft giebt ihm die ersten Züge zu dem Bilde, das er sich von den Polargegenden macht. Die allgemeinen geographischen Begriffe gewinnt er nicht durch Erklärungen, wie sie in den Einleitungen geographischer Leitfäden zusammengestellt sind, sondern durch Abstraktionen aus den Einzelvorstellungen, zu welchen ihm die unmittelbare Anschauung verhilft. Auch die Landkarte versteht er nur dann, wenn er zuvor gelernt hat, in der kartographischen Darstellung das von ihm in Wirklichkeit Gesehene wiederzuerkennen. Vor jeder Besprechung eines neuen Landes werden daher alle dabei zum Verständnisse nötigen Vorstellungen des Zöglings, welche ihm einst der heimatskundliche Unterricht gegeben hat, wiedererweckt werden müssen. Es werden aber auch sonst noch alle Hilfsmittel in Anspruch genommen, welche dazu dienen können, ihn in die zu schildernde Gegend zu versetzen. Naturprodukte, die aus jener Gegend stammen, geschichtliche Ereignisse, die dort ihren Schauplatz hatten, Reisebeschreibungen, welche gelesen worden sind, geographische Beziehungen in andern dem Schüler bekannten Schriften, schon früher beschriebene ähnliche Gegenden, Abbildungen von Landschaften oder Menschen bilden die Objekte der Besprechungen, welche der erläuternde Unterricht dem erweiternden auf diesem Gebiete vorausschickt.

Ähnlich wird der erläuternde Unterricht dem Neuen im naturkundlichen Unterrichte vorzuarbeiten haben. Bevor in der Botanik eine Pflanze betrachtet, bevor in der Physik

*) Vgl. H. Matzat, Methodik des geographischen Unterrichts (Berlin 1885) S. 127 ff.

ein Experiment angestellt wird, muß auf das aufmerksam gemacht werden, worauf dabei zu achten ist. Der Aufstellung eines botanischen oder zoologischen Systems muß das analytische Aufsteigen von den Individuen zu den Arten, Gattungen u. s. w. vorausgehen. Nicht eher darf ein Naturgesetz ausgesprochen werden, als nachdem die einzelnen Erscheinungen, in denen es zur Geltung kam, besprochen sind; nicht eher darf die Frage nach dem Warum beantwortet werden, als bis das Gesetz, um dessen Begründung es sich handelt, als ein allgemeines und darum wohl notwendiges erkannt ist.

Die Klagen, daß sich für den mathematischen Unterricht unter den Schülern so wenige Talente finden, werden zum Teil dann verstummen, wenn man dafür sorgt, daß die Mathematik Eingang in die Köpfe der Schüler gewinne, d. h. wenn auch auf diesem Felde der erläuternde Unterricht dem erweiternden vorarbeitet.

Man wird daher in der Geometrie nicht damit beginnen, daß man von den Figuren an sich spricht, sondern die Figuren an den Stubengeräten, im Schulhofe, im Felde, am Himmel, auch an dem aufsuchen, was, wie Pflanzen, Gesteine, Landkarten, Körper- und Krystallmodelle, dem Kinde im Unterrichte zur Anschauung gebracht worden ist; man wird diese Figuren nicht nur der Gestalt nach beschreiben und vergleichen, sondern auch ihrer Größe nach abschätzen und ausmessen lassen; man wird Länge und Richtung von den die Figuren begrenzenden Linien, von Straßen und Wegen, aber auch von gedachten Verbindungslinien in der Wirklichkeit gegebener Punkte bestimmen lassen; man wird mit dem Anschauen und Besprechen das Zeichnen verknüpfen und, indem man den erläuternden Unterricht durch den entwickelnden unterstützt, den Schüler befähigen, die Linien und Figuren miteinander in Verbindung zu bringen und dadurch auf rein empirischem Wege zur Erkenntnis einfacher geometrischer Gesetze zu kommen; mit einem Worte, man wird der eigentlichen Geometrie einen geometrischen Anschauungsunterricht (§ 42) vorausschicken. Durch denselben werden nicht nur apperzipierende Vorstellungen für

das später zu Lehrende, sondern wird vor allem der Vorteil gewonnen, daß der Schüler eine auf Induktion gegründete Überzeugung von der Allgemeingültigkeit der geometrischen Sätze erhält und darum die Begründung ihrer Notwendigkeit erwartet.

Wie dem geometrischen Unterrichte ein geometrischer Anschauungsunterricht vorausgeht, so muß der Unterricht in der Arithmetik durch einen Rechenunterricht vorbereitet werden, der sich nicht mit abstrakten Zahlen, sondern mit Größen, die durch Zahlen bezeichnet werden, beschäftigt und seine Aufgaben dem gesamten Gedankenkreise des Zöglings, soweit es sich in diesem um quantitative Verhältnisse handelt, entnimmt (§ 33).

§ 40.

Die Ergänzung der Erfahrung und des Umgangs, welche nach § 18 dem Unterrichte obliegt, kann derselbe teils dadurch bewirken, daß er zu neuen Erfahrungen und neuem Umgange Gelegenheit schafft, teils dadurch, daß er durch Bild, Wort oder Schrift wenigstens annähernd so auf den Zögling einzuwirken sucht, wie es die wirkliche Erfahrung und der wirkliche Umgang gethan haben würden. Jeder Unterricht, welcher auf eine dieser beiden Weisen Erfahrung und Umgang ergänzt, ist darstellender Unterricht (§ 36).

Am schwierigsten wird es dem Unterrichte sein, einen wirklichen Umgang zu veranlassen. In Beziehung auf den Umgang mit Menschen wird sich kaum etwas demjenigen hinzufügen lassen, was in § 18 über diesen Punkt beigebracht worden ist. Zu einem Umgange mit der Natur wird der Unterricht reichere Gelegenheit bieten, wenn man es möglich macht, den naturkundlichen Unterricht auch anderswo als im Klassenzimmer zu erteilen, wenn man mit dem Zöglinge sät, pflanzt, okuliert, wenn man mit ihm in Wald und Feld wandert, wenn man mit ihm die Haustiere oder die im Garten nistenden Vögel oder die mit uns in den Zimmern lebenden Insekten teilnahmvoll beobachtet.

Leichter ist es unter allen Umständen möglich, den Kreis

der wirklichen Erfahrung auch im Unterrichte zu erweitern (§ 18). Dazu bieten ja unsere Naturaliensammlungen, die physikalischen und chemischen Versuche, gemeine meteorologische Beobachtungen, aber auch der Besuch der zoologischen und botanischen Gärten, die Betrachtung archäologischer, historischer, ethnographischer und numismatischer Sammlungen oder der in Bibliotheken aufbewahrten alten Handschriften eine, wenn auch nicht überall in gleicher Fülle und Ausdehnung gegebene Gelegenheit dar.

Hieran reihen sich, als der wirklichen Erfahrung am nächsten stehend, Modelle und Abbildungen. Je täuschender sie die Wirklichkeit nachahmen, desto mehr können sie als Ersatz für das, was sie uns vorführen sollen, gelten. Von unschätzbarem Werte für den Unterricht sind in dieser Beziehung photographische und namentlich stereoskopische Bilder.

Nicht als Ersatz für die unmittelbare Anschauung, wohl aber als Unterstützung für die Phantasie dienen Reliefs, Landkarten, Pläne von Städten u. s. w., aber nur dann, wenn der Schüler durch Vergleichung solcher Bilder mit der Wirklichkeit oder besser noch dadurch, daß er das wirklich Angesehene in ähnlicher Weise selbst darstellen gelernt hat, zuvor für ihr Verständnis befähigt worden ist.

Je weiter sich die Veranschaulichungsmittel von der Wirklichkeit entfernen, desto mehr bedürfen sie einer Ergänzung durch den mündlichen Unterricht.

Nur kurz braucht auch daran erinnert zu werden, daß es eine Aufgabe des erläuternden Unterrichts ist, vor der Vorzeigung wirklicher Gegenstände oder ihrer sie veranschaulichenden Bilder auf das aufmerksam zu machen, was an ihnen beachtet werden muß, wenn sie richtig aufgefaßt und verstanden werden sollen.

Nur wenn alle Mittel der Veranschaulichung fehlen, darf sich der Unterricht damit begnügen, den Kreis der Erfahrung und des Umgangs durch das bloße Wort, durch Beschreibung und Erzählung, durch mündliche und schriftliche Darstellung zu erweitern.

Darstellender Unterricht in diesem Sinne ist nicht nur derjenige, bei welchem der Lehrer frei vorträgt oder vorliest, sondern ebensogut der, bei welchem der Schüler zum Lesen veranlaßt wird und das Buch gleichsam die Stelle des Lehrers vertritt. In allen Fällen, in denen es nicht auf ganz bestimmte Worte ankommt und die Form der Darstellung nicht selbst ein Objekt des Unterrichts ist, sondern nur das Mittel, dem Inhalte den rechten Eingang in den Geist des Schülers zu verschaffen, wird das lebendige gesprochene Wort dem toten gedruckten Buchstaben, gleichviel ob der Lehrer oder der Schüler liest, vorzuziehen sein. Ebenso wird in solchen Fächern, in denen sich der Erzieher unmittelbar an die Persönlichkeit des Zöglings wenden will und möglichst direkt vom Herzen zum Herzen gesprochen werden soll, ferner bei den Kleinen, bei denen das Verständnis des Gesprochenen wesentlich von dem engsten Anschlusse an ihre individuelle Weise abhängt und nicht durch die in dem Mittel der Mitteilung liegenden Schwierigkeiten gehindert werden darf, freies Sprechen das allein Richtige sein. Dagegen wird überall, wo der Unterricht, wie z. B. bei klassischen Darstellungen, nahezu dasselbe Gewicht auf die Form wie auf den Inhalt legt oder vielleicht gar, wie bei dem, was dem Sprachunterrichte zu Grunde gelegt wird, der Form, wenigstens für den Augenblick, die gröfsere Bedeutung beimifst, das Lesen geradezu geboten sein, falls es dem Schüler keine mechanische Schwierigkeit mehr macht; ist aber diese mechanische Schwierigkeit noch vorhanden, so wird das Einprägen des Inhalts mit der bestimmten Form, das wörtliche Einprägen, dem Schüler und dem Lehrer nicht erspart werden können.

Soll der mündlich darstellende Unterricht seine Aufgabe lösen können, so mufs die mündliche, d. h. also die durch freien Vortrag oder durch Lesen vermittelte Darstellung so beschaffen sein, dafs sie in ihrem Erfolge dem wirklichen Sehen und Hören möglichst nahe kommt. Es ist daher einerseits eine Pflicht des Lehrers, auf seine Ausbildung in der Kunst des Vortrags und des Vorlesens im allgemeinen und in Beziehung auf die Fähigkeit, sich dabei der Individualität seiner Schüler anzuschmiegen,

großen Fleiß zu verwenden; anderseits darf aber auch nichts zum Lesen ausgewählt werden, was sich nicht durch Klarheit und Lebendigkeit der Darstellung auszeichnet und was nicht dem geistigen Standpunkte der Schüler angemessen ist oder doch vorher durch den erläuternden Unterricht nahe gebracht werden kann.

Keiner Kunst der mündlichen Darstellung wird es gelingen, dem Schüler seine Objekte anschaulich vorzuführen, wenn dieser nicht vorher vieles gesehen und gehört hat, wenn er nicht durch die Worte an frühere Anschauungen erinnert wird und wenn sich nicht in dem früher von ihm Wahrgenommenen die Elemente finden, aus denen sich die ihm neu zu gebenden Vorstellungen zusammensetzen lassen. Kein mündlicher Unterricht kann dem Schüler Vorstellungen geben, deren Bestandteile nicht sämtlich schon dessen geistiges Eigentum sind. Der darstellende Unterricht bedarf daher der Hülfe des erläuternden Unterrichts, insofern ihm dieser die Vorstellungen darbietet, durch deren Verbindung er die neuen Vorstellungen bildet. Das Maß, mit dem wir das außer unserm Gedankenkreise Liegende messen, entnehmen wir eben diesem Gedankenkreise; das Fremde wird mit den Farben des Bekannten gemalt, und je weniger diese dazu ausreichen, je weiter sich das Neue von dem Kreise der unmittelbaren Anschauung entfernt, desto geringer ist das Verständnis, welches der darstellende Unterricht beim Zöglinge findet.

Von einem darstellenden Unterrichte wird zunächst bei demjenigen Stoffe die Rede sein, welcher dem Gebiete des Wirklichen, dessen, was sinnlich wahrnehmbar ist, angehört. Auf Gegenstände der Reflexion, auf die abstrakte Gedankenwelt hat er nur insofern Anwendung, als er die Gedanken von Personen vorführt, die er in den Kreis der Erfahrung und des Umgangs ziehen will, die der Zögling gleichsam sprechen hören soll.

Es versteht sich von selbst, daß auch der darstellende Unterricht, wie aller erziehende Unterricht, vielseitiges Interesse zu erregen hat. Ob und inwieweit er dies kann, haben

wir nicht erst hier zu erwägen; wir dürfen, da er Erfahrung und Umgang zu ergänzen hat, einfach auf die Erörterungen des zweiten Kapitels (§ 18 ff.) verweisen.

Das Interesse, in welchem der erziehende Unterricht seinen Zweck findet, ist aber ein dauerndes, über die Zeit des Unterrichts hinausreichendes. Wer es besitzt, wird das Streben, sein Wissen zu erweitern, stets bethätigen und darum auch unaufhörlich bemüht sein, die im Leben wachsende Erfahrung und den sich mehrenden Umgang selbstthätig zu ergänzen, den darstellenden Selbstunterricht nicht zu vernachlässigen. Das Mittel, welches sich ihm hierzu darbietet, ist vorherrschend die Lektüre und zwar für den von vielseitigem Interesse Erfüllten vielseitige Lektüre. Dafs der Zögling auch nach vollendeter Erziehung dieses Mittel nicht von sich weise, dafür hat schon der Unterricht zu sorgen. Er thut es dadurch, dafs er ihn dazu anhält, den Unterricht auf jeder Stufe durch eigenes Lesen zu ergänzen, dafs er ihm das Lesen nicht nur durch Gewohnheit zum Bedürfnisse, sondern vor allem auch durch die Auswahl des Schönsten und Trefflichsten zum Genusse macht, dafs er ihn auf die rechte Weise lesen lehrt, dafs er ihm diejenigen Kenntnisse giebt, welche ihm das Verständnis des künftig zu Lesenden erleichtern, und dafs er in ihm Erwartungen anregt und ihn als auf das Mittel, diese Erwartungen zu befriedigen, auf gewisse Schriftwerke hinweist, zu deren Lektüre die Unterrichtszeit nicht genügt. Alles dies zu erreichen, wird freilich nur dem Zusammenwirken aller Unterrichtsmethoden möglich sein. Das Verständnis für das Gelesene wird mit den Jahren von selber wachsen; denn der im Leben sich fortwährend erweiternde Kreis der Erfahrung und des Umgangs kommt dem, was vorher weit von ihm entfernt war, immer näher; es wird immer leichter, im bekannten Kreise die Farben zu finden, mit denen die Darstellung uns das Fremde malt.

§ 41.

Der erläuternde Unterricht ist an den Stoff gebunden, den Erfahrung und Umgang und ihre durch den darstellenden Unter-

richt gewonnene Ergänzung darreichen. Der Umfang der Erfahrung und des Umgangs ist von individuellen Verhältnissen abhängig, und da die dem darstellenden Unterrichte gesteckten Grenzen wieder durch den Reichtum der Erfahrung und des Umgangs bedingt sind, so würde dem erziehenden Unterrichte unter ungünstigen Umständen durch jene Verhältnisse eine Schranke auferlegt sein, welche die Erreichung des Erziehungszweckes ernstlich zu gefährden imstande wäre, wenn der Reichtum des innern Lebens nicht gröfser sein könnte als der Umfang des von aussen stammenden Vorstellungskreises. Aus den Elementen, welche der erläuternde Unterricht in dem durch Erfahrung, Umgang und darstellenden Unterricht dem Geiste Zugeführten findet, die innere Welt des Zöglings dem Zwecke der Erziehung entsprechend zu gestalten, ist die Aufgabe desjenigen erweiternden Unterrichts, den wir im Anschlusse an einen in die Didaktik aufgenommenen Terminus den entwickelnden genannt haben. Er wird namentlich da zur Anwendung kommen, wo es sich um Assoziation, um Anordnung und Anwendung des Gelernten handelt (vgl. § 34).

Je mehr der darstellende Unterricht den Stoff anhäuft, je mehr Elemente für die aus ihnen zu bildenden Verbindungen der erläuternde Unterricht durch Zerlegung jenes Stoffes gewinnt, je mehr sich aus denselben Elementen Verbindungen herstellen lassen, desto mehr stellt sich die Unmöglichkeit heraus, durch den entwickelnden Unterricht alle Verbindungen wirklich zu vollziehen, desto notwendiger ist es, den Zögling zu befähigen, dafs er dieses Geschäft einst selbst übernehmen könne. Das selbstthätige Interesse, welches der entwickelnde Unterricht anregen soll, wird deshalb darin bestehen, dafs der Zögling an seinem innern Bau fortzuarbeiten das Bedürfnis hat. Nicht nur dem von aussen neu in den Geist Eintretenden, sondern auch dem im Innern sich neu Gestaltenden mufs dasjenige Interesse entgegenkommen, welches der erziehende Unterricht hervorrufen will. Da nun dieses Interesse ein vielseitiges sein soll, so entsteht die Frage, ob und wie der entwickelnde Unterricht imstande ist, in den einzelnen Unterrichtsgegenständen

den verschiedenartigen Interessen zu dienen, die wir bei der Bestimmung des Unterrichtszweckes kennen gelernt haben.

§ 42.

Empirisches Interesse ruft der entwickelnde Unterricht hervor, wenn er auf die Mannigfaltigkeit möglicher Verbindungen achten lehrt. Zu diesem Behufe müssen schon früh in jedem Unterrichtsgebiete Übungen im Bilden der Komplexionen aus gegebenen Elementen veranstaltet und zugleich die Regeln, nach denen dabei zu verfahren ist, gesucht werden.

Eine sehr natürliche Gelegenheit dazu bietet der Rechenunterricht. Selbst bei den Anfängen desselben sind die Schüler dazu anzuleiten, durch Permutieren, Kombinieren, Variieren derselben Zahlen verschiedene Aufgaben zu bilden.

Nachdem der geometrische Anschauungsunterricht, den wir in § 39 kennen gelernt haben, auf analytischem Wege zu den einfachen Raumformen gelangt ist, beruht der weitere Fortschritt auf kombinatorischen Operationen. Die neuen Begriffe, zu denen man auf solche Weise kommt, sind immer mit den schon vorher bekannten in Verbindung zu setzen. Daß die Behandlung des so sich aus sich selbst erweiternden Stoffes zuerst eine rein empirische, d. h. eine auf Konstruktion und Messung beruhende sein muß und daß später erst ein beweisendes Verfahren folgen darf, davon war schon in § 39 die Rede. Aber auch bei diesem letzteren Verfahren, bei dem wissenschaftlich geometrischen Unterrichte, ist der Gang, den der Unterricht nimmt, durch kombinatorische Operationen bedingt.

Mannigfaltiger noch als die Kombinationen, zu denen die Geometrie Veranlassung giebt, sind die beim Zeichenunterrichte vorzunehmenden, weil hier die verschiedenartigsten Kurven sowie Flächen und Körper der mannigfachsten Gestaltung als Elemente von Verbindungen zu benutzen sind und bei jeder Verbindung eine viel größere Zahl der Elemente gestattet ist.

Auch der Unterrichtsgang für die allgemeine Arithmetik

hat eine kombinatorische Grundlage. Schon der erste Anschauungsunterricht hat zu dem einfachen Begriffe der Einheit geführt. Der entwickelnde Unterricht zeigt nun, wie sich aus der Wiederholung der Einheit und aus der Zusammenfassung der wiederholten Einheiten die Reihe der natürlichen Zahlen ergibt. Er leitet ferner aus dem Fortschritte in dieser Zahlenreihe von einer Zahl vorwärts und rückwärts zu den nächst benachbarten Zahlen, d. h. aus dem Hinzufügen und dem Wegnehmen einer Einheit als den Elementen des Rechnens die sieben verschiedenen Rechnungsarten ab, läßt aus ihnen nach und nach die positiven und negativen Zahlen, die Null, die ganzen und gebrochenen und die unendlich großen, die rationalen und irrationalen, die reellen und imaginären Zahlen entstehen und verbindet nun in kombinatorischer Weise die verschiedenen Rechnungsarten und die verschiedenen Zahlformen mit einander.

Der naturgeschichtliche Anschauungsunterricht lehrte an den verschiedenen Naturkörpern, welche er zur Betrachtung vorlegt, die einzelnen Merkmale beobachten und die wesentlichen von den unwesentlichen unterscheiden. Der entwickelnde Unterricht in der Naturgeschichte läßt die möglichen Kombinationen der wesentlichen Merkmale bilden und gelangt dadurch zu seinen Klassifikationen.

In ähnlicher Weise ordnet die Chemie die binären, ternären und quaternären Verbindungen ihrer einfachen Grundstoffe, indem sie zugleich die Zahlenverhältnisse berücksichtigt, nach welchen ihre Atome an jenen Verbindungen teilnehmen.

Im Gebiete des Sprachunterrichts ist es außer der Metrik besonders die Grammatik, von welcher hier zu reden ist. Der Unterricht in derselben schließt sich an die Lektüre an. Nachdem die zum erläuternden Unterrichte gehörige ebenso wohl auf den Stoff wie auf die sprachliche Form bezügliche Vorbesprechung des zu Lesenden vorausgeschickt ist, folgt das Lesen des Lesestücks und, wenn es sich um eine fremde Sprache handelt, die Übersetzung desselben; beides kann, wenigstens vorherrschend, als darstellender Unterricht angesehen werden.

Hieran schließt sich wieder ein erläuternder Unterricht, wenn nun einzelne sprachliche Formen gewissermaßen aus dem Lesestücke herausgehoben und besprochen werden. Es kann sich dabei beispielsweise um Verbalformen handeln. Der Schüler hat auf die Person, den Numerus, das Tempus, den Modus und das Genus und auf die Art und Weise zu achten, wie die Sprache dieselben bezeichnet. Hiermit ist der Anfang des entwickelnden Unterrichts gefunden; es beginnt ein kombinatorisches Verfahren, welches dadurch an Mannigfaltigkeit gewinnt, daß die Sprachzeichen der Muttersprache mit denen der fremden, welcher das Lesestück angehört, sowie mit denen anderer dem Schüler etwa schon bekannten Sprachen zusammengestellt werden. Der Kombination der einzelnen Sprachzeichen mit den entsprechenden grammatischen Begriffen folgt die Verbindung der letzteren und die dazu gehörige Verbindung der Sprachzeichen. Die Anordnung dieser Verbindungen kann auf verschiedene Weise geschehen. Die zweckmäßigste wird zur Norm erhoben und auf bestimmte Verba angewendet. Die Zugrundelegung passend gewählter Verba führt auf die Modifikationen, welche bei der Bildung der Sprachzeichen für denselben grammatischen Begriff bei verschiedenartigen Verben eintreten; es ergibt sich der Unterschied der verschiedenen Konjugationen, deren entsprechende Formen zusammengestellt werden und so zu neuen Kombinationen Veranlassung bieten.

Ähnliche Zusammenstellungen sind auch im Gebiet der Syntax möglich. Man denke z. B. an die Kombinationen der Satzteile des einfachen erweiterten Satzes, an die verschiedenen sprachlichen Ausdrucksweisen für einen und denselben Satzteil, an die denselben Kasus regierenden Präpositionen, an die entsprechenden Zusammenstellungen in Beziehung auf die Rektion der Verba und Adjektiva, an die verschiedenen Formen der Attributiv-, Objekt- und Adverbialsätze u. s. w. Die Mannigfaltigkeit wächst auch hier durch die gleichzeitige Rücksichtnahme auf verschiedene Sprachen. Bei der Konstruktion jeder Periode kommt es, weil vielerlei zugleich beachtet werden muß, auf kombinatorischen Blick an.

Derselbe kombinatorische Blick ist es, welchen der Geschichtsunterricht fordert und bildet, wenn eine tabellari-
sche Übersicht über die Geschichte eingeprägt werden soll. Mehrere chronologisch geordnete Reihen gehen nebeneinander her; sie beziehen sich auf die Geschichte der einzelnen Völker oder Länder, auf die der Kirche, auf die der Wissenschaften und Künste, auf die der Industrie und des Handels. Der Schtler soll nicht nur jede einzelne Reihe reproduzieren, sondern auch mit jedem einzelnen Gliede jeder Reihe die dazu gehörigen Glieder einer oder mehrerer andern oder aller übrigen verknüpfen können.

Ebensolche Übersichten sind notwendig in Beziehung auf den geographischen Unterrichtsstoff. Man lasse z. B. alle unter gleichen Breiten oder Längen liegenden Orte, Flüsse von gleicher Hauptrichtung ihres Laufes, Berge von gleicher Höhe, Städte von gleicher Einwohnerzahl u. s. w. zusammenstellen.

Zu einem kombinierenden Verfahren giebt auch der Gesangunterricht Veranlassung, indem hier nicht nur verschiedene Töne im Neben- und im Nacheinander zu verknüpfen sind, sondern aus der gleichzeitigen Berücksichtigung des Rhythmus eine noch weit größere Mannigfaltigkeit von Verbindungen hervorgeht.

§ 43.

Begnügt sich das empirische Interesse, welches der entwickelnde Unterricht zu erregen hat, mit der bloßen Nebeneinanderstellung des Einfachen, so hat es das spekulative Interesse mit dem innern Zusammenhänge der Kombinations-Elemente, mit dem in den Kombinationen sich aussprechenden Verhältnisse von Grund und Folge, von Ursache und Wirkung zu thun.

Sehen wir uns zunächst Geschichte und Naturwissenschaften darauf an, ob sich an sie ein entwickelnder Unterricht anschließen kann, durch welchen das spekulative Interesse Nahrung findet.

Wie alles Geschehen, so gehorcht auch das, welches uns die Geschichte überliefert, dem Kausalgesetze, und wenn es

auch nur Thatsachen sind, von denen die Geschichte erzählt, so wird doch der reflektierende Verstand darnach streben, den innern Kausalnexus, der sie verbindet, zu ergründen. Daß dem Historiker auch dieses Ziel vorschweben, daß die Wissenschaft der Geschichte auch zu einer pragmatischen Behandlung des geschichtlichen Stoffes fortschreiten muß, unterliegt keinem Zweifel. Folgt aber daraus, daß der erziehende Unterricht in der Geschichte dasselbe Ziel haben kann? Die Beantwortung dieser Frage wird nur dann eine bejahende sein, wenn der erläuternde Unterricht im Stande ist, den Zögling bis zu den Elementen zu führen, aus welchen sich die Ursachen des historischen Geschehens zusammensetzen. Ist es schon schwer, die eigentlichen letzten Ursachen derjenigen Handlungen klar zu durchschauen, welche vor unsern Augen vor sich gehen, ja oft selbst die unserer eigenen Handlungen, wie viel schwieriger muß dies sein bei den Handlungen, von denen uns die Geschichte berichtet, da uns die Verhältnisse, unter denen sie ausgeführt wurden, und die Individuen, die sie ausführten, doch immer nur im großen und ganzen, in den allgemeinsten Umrissen bekannt sind und da es ja immer ein Zusammenwirken der mannigfachsten und kompliziertesten Umstände ist, aus dem ein geschichtliches Ereignis hervorgeht. Ist es darum sogar dem Historiker meist unmöglich, den eigentlichen Ursprung des historischen Geschehens zu ermitteln, auch wenn sein Forschen durch psychologischen Scharfblick, durch politische und kulturhistorische Einsicht und durch ein reiches Wissen aus dem Gebiete dessen unterstützt wird, was auf das Handeln der einzelnen und der Völker, auf die Entwicklung der Nationen und der Menschheit bestimmend einwirkt: so kann gewiß nur in den seltensten Fällen von einer pragmatischen Behandlung der Geschichte im strengsten Sinne des Wortes bei dem Unterrichte der Jugend die Rede sein; würde diese doch einen großen Teil der Beweggründe, aus denen die Handlungen der Männer hervorgehen, nicht einmal zu verstehen imstande sein, wenn man sie ihr, anstatt sie selbständig von ihr aufsuchen zu lassen, einfach mitteilen wollte. Nur um den Zusammenhang

der Thatsachen und meist nur um den äußern, nicht um eine Ergündung ihrer wahren, innersten Ursachen kann es sich also beim Unterrichte in der Geschichte handeln; weiter gehende Entwicklungen, die dem spekulativen Interesse dienen, wird er, wenigstens im allgemeinen, von sich fernhalten müssen.

Anders ist die Stellung des Jugendunterrichts zu den Naturwissenschaften. Die Ursachen des historischen Geschehens sind nicht allein in der Geschichte zu suchen, die des natürlichen Geschehens finden sich vollständig in der Natur. Der eigentliche Zielpunkt der Naturwissenschaft ist die synthetische Naturerklärung, welche aus dem auf analytischem Wege gefundenen Einfachen das Zusammengesetzte durch logisches und mathematisches Verfahren abzuleiten strebt.*) Inwieweit der naturwissenschaftliche Unterricht im Zöglinge ein gleiches Streben erzeugen, wieweit er sich auf Naturerklärung einlassen soll, hängt davon ab, in welchen Gebieten des natürlichen Geschehens der erläuternde Unterricht bis zu dem Einfachen, von dem die Erklärung ausgehen muß, geführt hat und führen konnte und wieweit auf jedem Bildungsstandpunkte dem Zöglinge die für das synthetische Verfahren erforderlichen Hilfsmittel zu Gebote stehen. In beiderlei Beziehung wird sich der entwickelnde Unterricht namentlich an die Erklärung physikalischer und nächst dem vielleicht an die chemischer Erscheinungen gewiesen sehen.

Die Hilfsmittel, von denen eben die Rede war, werden durch die Logik und durch die Mathematik dargeboten. In beiden Fächern wird daher der Schüler, je mehr sich der Unterricht auf eine Erklärung der Naturerscheinungen und der Gesetze, die sie befolgen, einlassen soll, bereits desto größere Fortschritte gemacht haben müssen. Dafs die Auswahl des mathematischen Lehrstoffs mit Rücksicht auf seine Verwendung für die Naturerklärung geschehen muß, ist schon früher (§ 24) gefordert worden. Hier ist die weitere Forderung hinzuzufügen, dafs der mathematische Unterricht in einer Weise erteilt werde,

*) Theod. Waitz, Allgem. Pädagogik, 2. Aufl., S. 424.

in welcher er zugleich eine Schule der Logik ist, und zwar nicht nur in dem Sinne, daß er zu einer Kenntnis der wichtigsten logischen Gesetze, sondern auch zur Übung in ihrer Anwendung führt. Um dies Ziel zu erreichen, ist es nicht nötig, den mathematischen Unterricht durch logische Exkurse zu unterbrechen; es ist vielmehr nicht möglich, einen erziehenden Unterricht in der Mathematik zu erteilen, der nicht an und für sich ein Unterricht auch in der Logik wäre. Soll der Schüler die Definitionen, die Grund- und Lehrsätze, die Beweise, die sog. Zusätze, die Postulate, die Aufgaben und ihre Auflösungen selbst finden lernen und ihre gegenseitigen Beziehungen verstehen, so sind logische Besprechungen ebenso nötig wie rein mathematische Belehrungen, und was die Anwendung der logischen Gesetze anlangt, so ist es in diesem Unterrichte nicht erforderlich, zu Übungen in derselben gesonderte Veranlassung zu geben, da die ganze Beschäftigung mit der Mathematik als eine solche Übung behandelt werden kann.

Daß wir über der hohen Bedeutung, welche wir der Mathematik für die theoretische und praktische logische Bildung des Schülers beilegen, die Bedeutung nicht vergessen, welche auch andere Fächer für die logische Bildung haben, versteht sich von selbst. Wir haben in dieser Beziehung besonders hervorzuheben den Sprachunterricht und die Lektüre namentlich didaktischer Prosa. Wenn man die Grammatik als eine Logik der Sprache bezeichnet und darauf wohl gar die Ansicht gegründet hat, daß Unterricht in der Logik durch grammatischen Unterricht ersetzt werden könnte, weil sich logische und grammatische, Denk- und Sprachformen deckten, so liegt dem ein Irrtum zu Grunde, dessen Nachweis hier nicht an der Stelle sein würde, der aber umsomehr erkannt werden wird, je mehr es sich die Logiker zur Aufgabe gemacht haben werden, alles, was nur ein Unterschied der Sprachform ist, aus der Betrachtung der Denkformen auszuschneiden.

Es könnte hier die Frage erhoben werden, ob man sich mit der Anknüpfung logischer Belehrungen an andere Unterrichtsfächer begnügen, oder die Logik in gesondertem Zu-

sammenhänge lehren solle. Die Beantwortung dieser Frage wird unter verschiedenen Verhältnissen verschieden ausfallen; sie wird z. B. wesentlich davon abhängen, welcher Unterricht in der Hand eines Lehrers liegt und eine wie lange Zeit dem erziehenden Unterrichte gegönnt ist, und sie wird daher nicht in die allgemeine Pädagogik gehören.

Insofern der entwickelnde Unterricht spekulatives Interesse hervorrufen, das Denken anregen will, hat er es mit Begriffen zu thun. Dies gilt auch dann, wenn der entwickelnde Unterricht sich mittelbar auf ein reelles Geschehen bezieht, gleichviel ob dieses Geschehen der äußern oder innern Erfahrung angehört; nicht das reelle Geschehen, sondern die Begriffe, vermittelt deren wir jenes Geschehen auffassen, sind es, womit das Denken sich hier beschäftigt. Je mehr nun der erläuternde Unterricht in der Analysis dieser Begriffe zu immer allgemeineren Begriffen zurückging, desto mehr nähert sich das Denken, das der von diesen allgemeineren Begriffen ausgehende entwickelnde Unterricht anregt, dem philosophischen Denken, desto mehr wird dieser Unterricht zu einer Propädeutik der Philosophie. Was darüber hinausliegt, der Unterricht in der Philosophie selbst, entzieht sich dem Jugendunterrichte. Philosophisches Interesse, gewissermaßen das höchste spekulative Interesse, ist ein Bestandteil der allgemeinen Bildung, d. h. der Vielseitigkeit des Interesses, welche der erziehende Unterricht erzeugen soll; die Beschäftigung mit der Philosophie selbst ist eine Berufsarbeit des Mannes.

§ 44.

Es ist schon oben (§ 37) darauf hingewiesen worden, daß der erläuternde Unterricht bei der Zerlegung des Gleichzeitigen sowohl wie des Aufeinanderfolgenden nicht nur Verbindungen zeigt, deren Elemente nicht von einander getrennt werden können, sondern auch solche, deren Elemente nicht getrennt werden sollen. Auch unter den Kombinationen, welche der entwickelnde Unterricht bildet, finden sich Verbindungen der letzteren Art und neben ihnen auch solche, deren Elemente

nicht vereinigt bleiben sollen, d. h. neben den Verbindungen, die ein Wohlgefallen erregen, solche, die ein Mißfallen auf sich ziehen. Indem der entwickelnde Unterricht die Aufmerksamkeit des Zöglings auf diese Kombinationen hinlenkt, bildet er den Geschmack, dient er dem ästhetischen Interesse. Das, wodurch das ästhetische Wohlgefallen oder Mißfallen hervorgerufen wird, gefällt oder mißfällt nicht als etwas Einzelnes, sondern als Glied eines Verhältnisses.

Das ästhetische Urteil wird nicht gebildet, wenn dem Zöglinge reiche Gelegenheit bloß zur Anschauung selbst klassischer Kunstwerke geboten wird, auch nicht durch die Gesamtanschauung eines einzelnen Kunstwerks, sondern nur durch eine stille Versenkung in die dabei in Betracht kommenden Verhältnisse. Auch das genügt nicht, daß der Zögling auf alle die Verhältnisse, welche ästhetisches Wohlgefallen erwecken, aufmerksam gemacht wird; der Betrachtende muß vielmehr in innerer Selbstthätigkeit die in jenen Verhältnissen verbundenen Elemente voneinander trennen und anders, als er sie verbunden sieht, miteinander verknüpft denken, um auf solche Weise aus sich selbst zu der Überzeugung zu gelangen, daß er sie nicht trennen konnte, ohne zugleich sein ästhetisches Wohlgefallen zu stören, ohne seinen Geschmack zu verletzen.

Das eigentliche Gebiet des Schönen sind die Künste: Architektur, Plastik, Malerei, Musik, Poesie und Redekunst. Nach früheren Erörterungen (§ 14 und § 31) werden wir durch diese Namen nicht auf den Gedanken gebracht werden, Rhetorik, Poetik, Theorie der Musik zu besonderen Lehrfächern zu machen; wohl aber werden sie uns an den Unterricht im Zeichnen und Schönschreiben, vielleicht auch im Modellieren, an den Unterricht im Gesange und an den Sprachunterricht denken lassen, insofern letzterer dem Schüler die Meisterwerke der Litteratur vorführt und ihn im Deklamieren, im sog. freien Vortrage und in eignen schriftlichen Darstellungen übt. In allen diesen Lehrfächern wird der entwickelnde Unterricht diejenigen Verhältnisse auffinden und auf mannigfache Weise miteinander ver-

knüpfen lassen, welche dem ästhetischen Geschmacke zusagen, welche, kurz gesagt, als schön zu bezeichnen sind.

Unter den genannten Unterrichtsgegenständen heben wir aus verschiedenen Gründen besonders hervor den Gesang, das Zeichnen und die Behandlung der poetischen Lektüre.

Der Gesangunterricht vertritt im Ganzen des erziehenden Unterrichts die Musik überhaupt. Es handelt sich in ihm nicht allein um Übungen im Singen, sondern auch um damit zusammenhängende Belehrungen, und diese haben insonderheit darum einen hohen Wert für die ästhetische Bildung, weil sie dem Schüler ästhetische Elementar-Verhältnisse vorzuführen imstande sind. Er wird hier nicht nur das Zusammenwirken von Harmonie, Melodie und Rhythmus im allgemeinen kennen lernen, sondern eine genauere Kenntniss der ästhetischen Verhältnisse des Rhythmus und namentlich der Harmonie erlangen.

Der Zeichenunterricht macht den Schüler mit denjenigen ästhetischen Verhältnissen bekannt, welche der Architektur, Plastik und Malerei zu Grunde liegen und ihre Quelle im Raume haben. Am leichtesten sind unter ihnen die symmetrischen zu erkennen, welche nicht nur bei den einfachen Verbindungen gerader und krummer Linien, sondern auch in Ornamenten, in den Formen der Bauwerke, der Pflanzen und Tiere und vor allem des menschlichen Körpers zur Geltung kommen. Je ergiebiger gerade der Raum für die Ästhetik ist, desto höher ist der Einfluß des Zeichenunterrichts auf die ästhetische Bildung anzuschlagen, und dieser Einfluß muß noch wachsen, wenn mit der Darstellung der Raumformen die Anwendung der Farben verbunden wird und wenn auch solche Gestalten gezeichnet werden, durch welche die Gebilde der Dichtung vor unsere Augen treten.

Die hervorragendste Bedeutung für die ästhetische Bildung, welche der entwickelnde Unterricht vermittelt, hat die Behandlung der poetischen Lektüre. Die Poesie umfaßt alles Ästhetische, sofern es sich durch die Sprache darstellen läßt. Versbau und Reim und ihre Zusammenstimmung mit dem Ge-

danken erinnern an die Musik. Die Schilderung von einzelnen und zusammenwirkenden Personen oder von Gegenden und Naturerscheinungen läßt die Poesie als eine Malerei und eine Plastik erscheinen, die uns, indem sie auch die Tiefen des Herzens zeigt, zur Anschauung bringt, was kein Maler und kein Bildhauer vor unsere Augen zu zaubern vermag. Die Worte, welche die Poesie im Epos oder im Drama ihren Helden in den Mund legt, geben ihr die Gewalt der Redekunst. Die ästhetischen Verhältnisse, die in andern Künsten vereinzelt zur Anwendung kommen, vereinigt die Poesie, und so ist sie nicht nur geeignet, sie erkennen und wiedererkennen zu lassen, sondern auch die Macht ihrer Gesamtwirkung zu zeigen.

Handelt es sich um die Frage, wie dem Zöglinge das Wesen der Poesie in den einzelnen in ihr wirksamen ästhetischen Verhältnissen zur Erkenntnis zu bringen sei, so wird die Vergleichung prosaischer und poetischer Behandlung desselben Stoffes zu empfehlen und an die Bedeutung zu erinnern sein, welche auch in dieser Beziehung die altklassische Dichtung für sich in Anspruch zu nehmen hat. Nicht nur die in der Überzeugung von ihrem mustergültigen Werte herrschende Übereinstimmung, sondern vor allem auch der Umstand, daß dieser Wert wegen ihrer einfacheren Verhältnisse besonders klar und durchsichtig ist, verleihen ihr diese Bedeutung.*)

Die bisher von uns angeführten Gründe erschöpfen nicht alles, was die Poesie für den Zweck der Erziehung und speziell der ästhetischen Erziehung unter allen Künsten am höchsten stellt. Ihr wichtigster Vorzug besteht darin, daß sie sich vorzüglich im Gebiete des Menschlichen bewegt, aus dem diejenigen Verhältnisse ihre Elemente entlehnen, die das höchste ästhetische Wohlgefallen, das sittliche, erregen.

In der Bildung des sittlichen Urteils bedient sich der entwickelnde Unterricht neben den dichterischen Werken, welche uns den Menschen in den verschiedensten sittlichen Beziehungen

*) T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, 2. Aufl., S. 72.

vorführen, der Geschichte, und zwar ebenso der biblischen wie der profanen. Die einzelnen Züge des sittlichen Charakters, wie er dem Zöglinge in den Menschen entgegentritt, die er durch den darstellenden Unterricht oder unmittelbar durch den Umgang kennen lernt, so auseinanderzuhalten, daß sie auch dem jugendlichen Verstande unterscheidbar sind, ist Sache des erläuternden Unterrichts. Dem entwickelnden Unterricht liegt es ob, aus den hierdurch gewonnenen Elementen die sittlichen Grundverhältnisse, die Ideen, abzuleiten, in deren Dienst sich der sittliche Charakter stellt und deren Herrschaft sich in der Macht des Gewissens kundgeben soll. Klarheit in der Auffassung dieser Ideen ist die Grundlage für die Bestimmtheit des sittlichen Urteils, für die Entscheidung zwischen dem Guten und dem Bösen.

§ 45.

Die Menschen des Umgangs, aber auch die Menschen der Dichtung und der Geschichte, durch deren Vorführung der darstellende Unterricht den Kreis des Umgangs erweitert, sollen die Teilnahme des Zöglings in Anspruch nehmen. Die Aufgabe des entwickelnden Unterrichts ist es, hierauf die Teilnahme an dem Menschen überhaupt, an allem Menschlichen, an der Menschheit zu gründen.

Auch diese Aufgabe kann er nicht lösen, ohne daß ihm der erläuternde Unterricht vorgearbeitet hat. Es könnte scheinen, daß ihre Lösung, nicht bloß die Vorarbeit für dieselbe, dem erläuternden Unterrichte zufiele, da es sich ja doch beim Übergange von einem einzelnen bestimmten Menschen zum Menschen überhaupt um ein Aufsteigen vom Besondern zum Allgemeinen, also um ein analytisches Verfahren handele. Die Bemerkung würde richtig sein, wenn es darauf ankäme, den Begriff der Menschheit zu gewinnen; aber nicht Begriffe sollen erzeugt werden, sondern Teilnahme. Teilnahme empfinden wir nicht für ein Abstraktum, sondern für lebensvolle, konkrete Persönlichkeiten. So entwickelt sich auch die Teilnahme an der Menschheit nur aus der Teilnahme für die Persönlichkeiten,

in welchen sich die verschiedenen Seiten des Menschlichen abspiegeln.

Der darstellende Unterricht in der Geschichte führt uns handelnde Personen vor. Aus ihren Handlungen schliessen wir auf ihr inneres Wesen, nach der Art ihres Handelns machen wir uns auch ein Bild von ihrer äussern Erscheinung. Diese Gestaltung der ganzen Persönlichkeit aus den einzelnen Zügen, welche der erläuternde Unterricht durch Zergliederung des vom darstellenden Unterrichte Gebotenen liefert, ist eine Aufgabe des entwickelnden Unterrichts.

Der Dichter fügt entweder zu den Zügen, welche ihm die geschichtliche Überlieferung an die Hand gab, aus seiner dichterischen, durch sein feines Gefühl für alles wahrhaft Menschliche geleiteten Phantasie die zu einem lebensvollen Bilde nötigen Ergänzungen hinzu, oder er schafft nur aus dieser seiner Phantasie heraus. Zwar kann er das Bild, das ihm vorschwebt, nur mit Worten malen; aber die Persönlichkeit tritt uns darin doch noch unmittelbarer entgegen als in dem bloßen Berichte über die Thatsachen, und es wird daher der Lehrer, wenn er dem Zöglinge Bilder der Menschheit vorführen will, die Wirkung rein historischer Berichte durch poetische Darstellungen verstärken, ebenso wie auch der Geschichtsschreiber mit dichterischer Phantasie die Personen nicht nur handelnd, sondern redend vor uns auftreten läßt. Zu gleichem Zwecke wird der Unterricht die Hülfe von Gemälden, Statuen und Büsten nicht verschmähen und den Zögling auch mit solchen Dichtungen bekannt machen, welche nicht historische, aber mit psychologischer Wahrheit erfundene Menschengestalten schildern.

Die Grundsätze, nach welchen der Erzieher jene Bilder der Menschheit aus den Dichtern und Historikern zu wählen hat, ergeben sich leicht aus dem Zwecke, der erreicht werden soll. Da dieser in der zu erzeugenden Teilnahme für die Menschheit liegt, so darf nur von solchen Persönlichkeiten die Rede sein, welche als hervorragende Repräsentanten der Menschheit gelten können und uns, da das Menschliche anders zur Erscheinung kommt in andern Zeiten, unter andern Himmels-

strichen, unter andern Völkern, jede für sich oder mehrere zu Gruppen vereinigt, das klarste Bild von der ihrer Zeit, ihrer Heimat und ihrem Volksstamme angehörigen Erscheinungsform des Menschlichen geben.

Aber das Bild, welches sich der Zögling von diesen Repräsentanten der Menschheit macht, ist abhängig einerseits von dem, der sie schildert, anderseits von der Individualität des Zöglings.

Was das erste anlangt, so schöpft der Lehrer, wie wiederholt gesagt, aus Dichtern und Geschichtsschreibern, und er thut gut, wenn er diese möglichst unmittelbar zum Zöglinge sprechen läßt, um das Bild nicht unbewußt auch noch durch den Einfluß seiner eigenen Individualität umzugestalten. Am treuesten wird das Bild einer historischen Persönlichkeit von demjenigen Geschichtsschreiber gemalt werden, welcher in seiner Individualität durch dieselben Verhältnisse bestimmt ist wie die Menschen, die er uns vorführt. Ebenso wird eine dichterisch geschaffene Persönlichkeit umsomehr innere Wahrheit haben, je näher ihr die Individualität des Dichters steht, der sie schuf. Ein Grieche des Altertums wird am wenigsten von seiner ureigenen Gestalt verlieren, wenn ihn uns ein altgriechischer Dichter zur Anschauung bringt; jedem Dichter werden die Gemälde solcher Personen am besten gelingen, die seiner eigenen Nationalität und seinem eigenen Zeitalter angehören, in deren Denken und Fühlen er sich also am unmittelbarsten versetzen kann. Der Erzieher wird daher dafür Sorge tragen, daß der Zögling die historischen Persönlichkeiten soweit wie möglich aus den ältesten Quellen selbst kennen lernt und mit den Menschen solcher Dichtungen umgeht, welche Bilder ihrer Zeit und ihrer Nationalität in der Sprache dieser Zeit und dieser Nationalität (vgl. § 20) vor uns entrollen. Soweit wie möglich, sagten wir; denn nicht immer gestatten die Verhältnisse, den Zögling an die Quellen und an die Dichtungen in ihrer ursprünglichen Gestalt zu führen, da, um beide zu verstehen, die Sprache derselben gelernt werden muß, aber teils die dem erziehenden Unterrichte gestattete Zeit oft zu einer so umfassenden Vorarbeit

nicht ausreicht, teils nicht jeder Individualität eine solche Last auferlegt werden darf. In diesen Fällen wird entweder die Übersetzung die Stelle des Originals einzunehmen haben, oder, wo auch hierzu Zeit und Kraft nicht genügen, die Erzählung sich möglichst nahe dem Geiste und der Form des Originals anschließen müssen.

Das Bild, welches sich der Zögling von den ihm im Unterricht vorgeführten Persönlichkeiten macht, hängt aber zweitens auch von der Individualität des Zöglings ab. Anders erscheinen die großen Männer der Geschichte und die Helden der Dichtungen dem Knaben, anders dem Jünglinge, wieder anders dem Manne. Natürlich wird jeder Alters- und Bildungsstufe nur das geboten werden dürfen, wofür sie den Maßstab besitzt; es werden ihr daher nur solche Persönlichkeiten vorzuführen sein, deren Motive ihr verständlich sind und die unter Verhältnissen leben und handeln, welche einfach genug sind, um von dem Zöglinge klar aufgefaßt zu werden. Es ändert sich im Fortschritte der Zeiten die Form, in der das Menschliche auftritt; es ändert sich aber auch mit dem Alters- und Bildungsfortschritte des Zöglings die Befähigung, diese Form aufzufassen. Der Erzieher hat darauf zu achten, daß beide Änderungen richtig zusammentreffen. Im allgemeinen wird sich daher ein chronologischer Fortschritt von den Alten zu den Neuen empfehlen. Allein es giebt auch im Altertume Persönlichkeiten und Verhältnisse, welche nur dem gereiften Zöglinge verständlich sind, und es möchte darum das Richtige wohl ein Unterrichtsgang sein, der verschiedene Stufen unterscheidet und in jeder eine chronologische Ordnung befolgt, aber auf den untern Stufen die einfacheren Zeiten des Altertums bevorzugt und erst auf den obern die verwickelteren Verhältnisse der Neuzeit überwiegen läßt.

Trotz der Verschiedenheit in der verschiedenen Zeiten und Völkern eigenen Gestaltung des Humanen wird das bei allem Wechsel sich gleich Bleibende durchleuchten, und der Erzieher wird, um dies sich immer Gleiche hervorzuheben, nie versäumen, Verwandtes zusammenzustellen und zu vergleichen.

Immer aber erscheint dem Zöglinge, auch wenn das ganze Gebiet der Geschichte durchlaufen ist, das Menschliche nicht als etwas Festes, in sich Abgeschlossenes; er wird es als ein **Werdendes**, als ein noch in der Weiterentwicklung Begriffenes erkennen. Er wird die Lücken, die noch auszufüllen sind, die Richtungen, in denen sich das wahrhaft menschliche Streben noch zu verwirklichen hat, ahnen. Die letzte Aufgabe des Erziehers ist es, diese Ahnung zu einer bestimmten Erkenntnis dessen umzugestalten, was als das Ideal des Menschlichen betrachtet werden muß, den Zögling anzuleiten, daß er mit diesem Ideale alles in Geschichte und Dichtung geschilderte Streben vergleiche und aus demselben auf die ihm selbst gesteckten Ziele schliesse. Religion und Ethik werden, um diese Aufgabe zu lösen, zu Hülfe genommen werden müssen.

§ 46.

Geschichte und Poesie zeigen die Menschen gesellschaftlich zu kleineren und größeren Ganzen von der Familie bis zum Staate vereinigt, und der erläuternde Unterricht hat den Zögling darauf hingewiesen, wie sich die Menschen ineinander fügen und wie die widerstrebenden Elemente dadurch in Schranken gehalten werden, wie jeder in seinem Streben durch die Gesellschaft, deren Glied er ist, und durch die Art ihrer Organisation bestimmt ist (§ 37). Die Teilnahme, welche der darstellende und erläuternde Unterricht im Verein erzeugen, ist den einzelnen gesellschaftlichen Ganzen, welche uns in der Geschichte und in der Dichtung dargestellt werden und an die wir uns in unsern eignen Lebenskreisen gewiesen finden, zugewendet. Der entwickelnde Unterricht hat die Aufgabe, die Teilnahme an der Gesellschaft überhaupt, an allem hervorzurufen, was sich auf den Menschen als Glied menschlicher Vereinigung bezieht.

Damit diese Teilnahme sich nicht dereinst in unrechter Weise äußere, wird er den Zögling über die Pflichten belehren, welche dieser selbst als Glied von Gemeinschaften und namentlich von denjenigen, denen er schon in der Jugend angehörte,

zu erfüllen hat. Er wird ihn als solche Pflichten die der Fügbarkeit und Bescheidenheit und der Hingabe des einzelnen an das Ganze erkennen lassen und ihm auch das Unfügsame und das dem gesellschaftlichen Interesse Widerstrebende in der Selbstsucht zeigen. Daß der Unterricht hierin eine wesentliche Unterstützung von der Zucht erwarten muß, sei hier nur angedeutet.

Positiv gehört zu der Aufgabe des dem gesellschaftlichen Interesse dienenden entwickelnden Unterrichts auch die Zusammenstellung der Zwecke, welche den verschiedenen Kreisen menschlicher Vereinigung zu verschiedenen Zeiten und bei verschiedenen Völkern gesteckt waren und noch sind. Es werden die Erleichterungen, welche die Gesellschaft dem Verkehre schafft, die sozialen Verhältnisse, die ihn fördern und beleben, und es wird in gleicher Weise alles zu besprechen sein, was die Menschen verbindet: ihre Sprache, ihr Glaube, ihre wissenschaftlichen und künstlerischen Bestrebungen, ihre Familieneinrichtungen und vor allem auch die einzelnen Berufsarten, endlich die staatliche Vereinigung, die verschiedenen Zweige der Staatsverwaltung und die Staatsformen.

Erzielt werden muß eine möglichst ideale Auffassung aller Zwecke, die in der Vereinigung mit andern verfolgt werden sollen, und insbesondere desjenigen Berufs, in welchem der Zögling dereinst als Mann zur Verfolgung dieser Zwecke in der menschlichen Gesellschaft thätig sein will.

Es kann diesem Ziele, welches sich auf die Zwecke bezieht, die in jeder menschlichen Gesellschaft verfolgt werden sollen, das Bedenken entgegengestellt werden, seine Verfolgung führe nicht zum Patriotismus, sondern vielleicht zum Weltbürgersinn. Aber Weltbürgersinn und Vaterlandsliebe schließen sich nicht notwendig aus. Dies würde nur dann der Fall sein, wenn die Erziehung nicht an die Individualität des Zöglings anknüpfte und wenn sie nicht ebendeshalb einen Weltbürgersinn nur auf der Basis des Patriotismus zuliefse. Das Fremde vermag nur der zu verstehen, der es mit dem Maße des Einheimischen mißt. Geschichte des Auslandes kann und soll nur

gelehrt werden im Zusammenhange mit der Geschichte des Vaterlandes. Das Verständnis der fremden Litteratur wird durch das der vaterländischen vermittelt, wie ja selbst die fremde Sprache nur durch das Medium der Muttersprache gelehrt und verstanden werden kann und soll.*)

§ 47.

Das Ziel des entwickelnden Unterrichts in Beziehung auf das religiöse Interesse ist die Erzeugung und die Ausbildung der Gottesidee. Ein sicherer Maßstab für den Wert des Menschen, für seinen idealen Sinn, für seine Befähigung, sich dem Höheren und Erhabenen zuzuwenden, ist die Vorstellung, die er sich von dem Höchsten und Erhabensten macht, der Grad, in welchem sein Inneres von dieser Vorstellung durchdrungen ist. Hieraus folgt, daß der Erzieher die Erzeugung und Bildung der Gottesidee von allem Anfange an und auf jedem Gebiete des Unterrichts als eins seiner wichtigsten und heiligsten Geschäfte zu betrachten hat, um dieser Idee so den innersten Platz im Gemüte und die Herrschaft im ganzen Reiche des Geistes zu sichern und sie zum unverlierbarsten Besitze seines Zöglings zu machen, aber auch, um sie mit dem Wachstume des Geistes und mit dem Fortschritte seiner geistigen Ausbildung zu einer immer höheren und erhabeneren werden zu lassen; denn auch im Geiste ist ja alle Wirkung von der Ursache, und die herrschende Vorstellung ist daher von den beherrschten Vorstellungen abhängig, wenn auch in einem Grade, als es diese von jener sind.

Der entwickelnde Religionsunterricht muß beginnen, wenn der Schüler beginnt, seine Gedanken auf sein eigenes Innere, auf seine Hoffungen und Furchten, aber auch auf sein Verhältnis zu den Mitmenschen und auf die es umgebende Natur zu richten. Er muß das geistige Innere als ein Ganzes zu gestalten, und nicht, wie man überhaupt nicht nach den Fächern des Unterrichts zu tun, so muß auch jeder Unterricht an der Erzeugung des Religionsunterrichts mitarbeiten.

Schon die ersten Besprechungen über die Familie geben Veranlassung, aufzusteigen vom Vater des Kindes zu dem Vater aller Menschen, von dem Vertrauen und der Liebe zum irdischen Vater zu den gleichen Gefühlen gegen den himmlischen.

Der Unterricht in der Geschichte des Altertums verabsäume es nicht, dem Zöglinge teils negativ zu zeigen, daß die Götter der Alten nicht die seinigen sein können, teils positiv auf die bevorzugten Geister hinzuweisen, die sich schon vor Christus, die Wahrheit ahnend, in ihrer religiösen Anschauung über ihre Zeit erhoben. Der Unterricht in der Geschichte überhaupt und namentlich der in der biblischen und in der Kirchengeschichte mache darauf aufmerksam, wie sich im Geiste glaubensstarker Männer und mit jedem wahren Fortschritte sittlicher Kultur die Idee von Gott immer reiner und erhabener gestaltete.

Der naturkundliche Unterricht lasse den Zögling im Forschen nach den physischen Ursachen den Gedanken nicht verlieren, daß die letzte Voraussetzung für die Reihen des natürlichen Geschehens, auch wenn die Naturwissenschaft sie nie erreichte, doch immer der das Weltganze nach seinen Zwecken ordnende allmächtige und allweise Gott sei, daß neben der naturwissenschaftlichen Weltbetrachtung noch eine andere berechtigt sei*), die auch in der Natur das ewige Wesen Gottes zu erkennen sucht.

Alle die Vorstellungen von Gottes Wesen und seinem Verhältnisse zur Menschheit und zur Natur, die der Zögling teils aus Erfahrung und Umgang, teils aus dem Unterrichte in Geschichte und Naturwissenschaften sowie aus der Lektüre und insbesondere aus der Lektüre biblischer und kirchlicher Schriften gewonnen und die der erläuternde Unterricht in dem Zusammenhange, in welchem sie Eingang fanden in den jugendlichen Geist, aufgesucht hat, stelle der entwickelnde Unterricht in der Religion schließlichs zu einem einheitlichen Ganzen zusammen.

Dem Jünglinge, welcher sich über göttliche Dinge seine

*) Vgl. oben § 23.

eigenen Ansichten zu bilden beginnt, wehre der Erzieher nicht; er gestatte ihm vielmehr die freie Äußerung seiner Meinungen, greife aber dann unterrichtend in dieselben ein, wenn sich herausstellen sollte, daß es ihm vorher noch nicht gelungen wäre, dem ganzen Denken und Fühlen des Zöglings eine Richtung zu geben, mit welcher die Leugnung Gottes und einer sittlichen Weltordnung unvereinbar ist.

§ 48.

Was wir Methode des Unterrichts genannt haben, stimmt nicht ganz mit dem überein, was sonst oft mit diesem Namen bezeichnet wird. Man spricht z. B. von einer erotematischen oder katechetischen oder dialogischen und einer akroamatischen Methode und versteht unter dieser dasjenige Verfahren, bei welchem der Lehrer allein spricht und der Schüler hört, unter jener das Unterrichten durch Frage und Antwort. Man betrachtet die akroamatische Methode als das Unterrichtsverfahren, bei dem der Lehrer gebe und der Schüler bloß empfangt, und die dialogische als dasjenige, bei welchem das Resultat des Unterrichts durch einen Wechselverkehr zwischen Lehrer und Schüler und durch die dadurch angeregte Selbstthätigkeit des Schülers erlangt werde. Aber es giebt auch einen Unterricht durch zusammenhängenden Vortrag, durch welchen der Schüler ebenso gut zur Selbstthätigkeit angeregt wird wie durch ein dialogisches Verfahren, und umgekehrt kann ja auch dieses letztere in einer Weise angewendet werden, bei welcher die Fragen nur scheinbar dazu dienen, den Schüler zum Selbstdenken zu bringen, und der Lehrer sich durch die Antworten des Schülers nicht bestimmen läßt, von seinem eigenen Gedankengange abzuweichen, sondern, unbeirrt durch dieselben, fortfährt, seine Gedanken auszusprechen.

Hieraus ergibt sich, daß das erotematische und das akroamatische Verfahren für den Unterricht bloß äußere Formen sind und daß sie daher nicht als Methoden, sondern als Lehrformen bezeichnet werden müssen.

Haben wir nicht bloß den Unterricht mit Worten im Auge,

so müssen wir der akroamatischen Lehrform noch die des Vorzeigens, die deiktische (wie man sie genannt hat) anreihen. Wird der Schüler nicht durch das Gespräch, sondern durch Aufgaben, deren Lösung von ihm verlangt wird, zur Selbstthätigkeit angeleitet, so bedient man sich der heuristischen Lehrform, so daß wir im ganzen vier Lehrformen zu unterscheiden haben: die deiktische und akroamatische einerseits und die dialogische und heuristische anderseits.

Um sich gegenseitig zu unterstützen, werden mitunter gleichzeitig die deiktische und die akroamatische oder die deiktische und die dialogische Lehrform angewandt, z. B. wenn eine Pflanze vorgezeigt und zugleich mit Worten beschrieben wird, oder wenn eine geometrische Konstruktion mit Zirkel und Lineal vor den Augen des Schülers ausgeführt und zugleich ihr Verlauf mit Worten angegeben wird. Die heuristische Lehrform ist gleichsam eine dialogische im großen; an die Stelle der Frage tritt die Aufgabe, d. h. hier die Aufforderung, etwas zu suchen, zu finden und überhaupt zu thun*), und an die der Antwort die Lösung. Die heuristische Lehrform wird mit der dialogischen oder akroamatischen verbunden, wenn der Aufgabe Winke für ihre Lösung hinzugefügt werden.

Ist die Lehrform, deren sich der Unterricht bedient, etwas Äußeres, das eigentliche Wesen des Unterrichts nicht Bestimmendes, so folgt daraus doch nicht, daß jede Lehrform für jeden Unterricht zweckmäßig und bei jedem Unterricht überhaupt anwendbar wäre.

Wo sich die deiktische Lehrform anwenden läßt, kann man sich stets auch der akroamatischen bedienen, aber nicht umgekehrt und nicht immer mit gleichem Erfolge. Der darstellende Unterricht wird überhaupt keine andere Lehrform als diese beiden gestatten, jedenfalls aber, wenn sie der Natur der Sache nach möglich ist, die deiktische, weil sie unmittelbare Anschauung gewährt, nicht unbenutzt lassen. Die Anwendung der dialogischen Form ist dagegen hier stets ein Zeichen dafür,

*) Vgl. B. G. Kern, Über die Einrichtung der Bürgerschulen, S. 55.

dafs der darstellende Unterricht unterbrochen wird, um für eine gewisse Zeit den entwickelnden oder — was häufiger der Fall sein wird — den erläuternden Unterricht an seine Stelle treten zu lassen. Die Fragen z. B., welche eingeschoben werden, um sich zu überzeugen, ob und wie der Schüler das Vorgetragene oder Vorgezeigte aufgefaßt hat, haben es ja nur mit dem im Schüler bereits vorhandenen oder doch als vorhanden vorausgesetzten Gedankenkreise zu thun und dienen daher dem erläuternden Unterrichte.

Der erläuternde und der entwickelnde Unterricht werden sich der deiktischen Lehrform nur dann bedienen können, wenn Vorstellungen und Begriffe zu zerlegen und zu verknüpfen sind, für welche dem Unterrichte Veranschaulichungsmittel zu Gebote stehen, die selbst in entsprechender Weise zerlegt und verknüpft werden können. Es bedarf nur der Erinnerung an den Unterricht in der Geometrie und in den Naturwissenschaften.

Für den erläuternden Unterricht werden sich im allgemeinen als die geeignetsten Lehrformen die dialogische und die heuristische darbieten, weil sie dazu dienen, den im Zöglinge wirklich vorhandenen Gedankenkreis zu erkennen und seine Bestandteile zu unterscheiden.

Für den entwickelnden Unterricht wird die akroamatische Lehrform die zweckmäfsigste sein, wenn es sich um eine klare Übersicht über ein System handelt, die dialogische oder heuristische dagegen, wenn die Selbstthätigkeit in der Verknüpfung der Vorstellungen und Begriffe angeregt werden soll.

Bei der Wahl der im einzelnen Falle anzuwendenden Lehrform wird aber nicht nur die Methode und der Stoff des Unterrichts, sondern ebenso sehr die Individualität des Schülers und die des Lehrers, ja selbst die augenblickliche Stimmung beider in Betracht kommen.

Auf der richtigen, alle diese Umstände berücksichtigenden Wahl der Lehrformen und auf der richtigen, eben diesen Umständen entsprechenden Handhabung derselben beruht die didaktische Technik.

Oft hat man als Methodik bezeichnet, was nichts weiter

war als eine Zusammenstellung der auf diese didaktische Technik bezüglichen Regeln. Die Theorie wird zwar hierzu auch ihren Beitrag liefern können, aber nur insoweit es sich um allgemeine Regeln handelt, welche sich unmittelbar aus den Lehren der Psychologie namentlich über Perzeption und Apperzeption ergeben. Auch darum also ist für den didaktischen Techniker das Studium der Psychologie unerlässlich; aber ebenso notwendig ist ihm eine vollständige Herrschaft über den Stoff seines Unterrichts, ein richtiger, rascher Blick in das Innere seiner Zöglinge, und zwar in Beziehung nicht nur auf deren dauernde Beschaffenheit, sondern auch auf die momentane Disposition derselben, und eine gewisse Leichtigkeit, mit den Lehrformen und mit der Art ihrer Handhabung zu wechseln, wie es der Lehrstoff und die Individualität der Schüler verlangt.

Nicht alles wird auch hier für alle passen; die Methode und die Weise ihrer Benutzung wird sich bei verschiedenen Lehrer-Individualitäten anders gestalten; aber diese individuelle Gestalt, die sie annimmt, ist keine neue Methode, sondern nur eine besondere Manier ihrer Anwendung, und anstatt zu sagen, jeder Lehrer sollte seine eigene Methode haben, hätte man vielmehr jedem nur — natürlich innerhalb gewisser Grenzen — das Recht zu seiner eigenen Manier zugestehen sollen. Auf solche Weise würde man das Auftauchen und Anpreisen der vielen neuen „Methoden“ vermieden und der Methodik und mit ihr der Pädagogik überhaupt manche Mißsachtung erspart haben, durch die nicht nur der pädagogischen Wissenschaft, sondern auch der pädagogischen Praxis vielfach Schaden zugefügt worden ist.


Zweiter Abschnitt.

Die Lehre von der Regierung.

1. Kapitel.

Der Zweck der Regierung.

§ 49.



An jede Vorstellung kann sich ein Begehren knüpfen. Je mehr Wechsel in der Vorstellungswelt, desto mehr verdrängt ein Begehren das andere; je mehr sich der Gedankenkreis erweitert, desto mehr erweitert sich auch der Kreis des Begehrens, und je öfter ein bestimmtes Begehren wiederkehrt, desto mehr Stützen gewinnt die Vorstellung, mit der es verknüpft ist, desto heftiger wird es daher. Wenn es nicht durch ein anderes Begehren oder durch Vorstellungen, welche mächtiger sind als die, an denen es haftet, unterdrückt wird, so hört es nicht eher auf, als bis es befriedigt ist.

Der Erzieher darf es nicht dulden, daß jede Begierde Befriedigung findet; der Zögling soll nicht ein Sklave seiner Begierden werden, sondern Zwecken nachstreben lernen, die er nach reiflicher Überlegung als recht und gut erkannt hat. Durch die Befriedigung des Begehrens entsteht das Wissen von der Erreichbarkeit des Begehrten. Dasselbe Begehren ist daher, wenn es wiederkehrt, ein Wollen (§ 10), welches, nicht aus vernünftiger Überlegung und aus der Überzeugung von seiner Übereinstimmung mit dem sittlichen Urteile hervorgegangen, auch wenn es diesem Urteile nicht widerspräche, kein sittliches Wollen wäre. Aus der Wiederholung eines solchen Wollens würde leicht eine Gewohnheit des Wollens entstehen,

welche die Bildung eines sittlichen Charakters wenigstens erschwerte.

Es kommt aber noch ein anderer Punkt hinzu. Das Kind steht nicht allein, sondern neben andern. Es ist ein Glied der Familie; es bewegt sich im Kreise seiner Gespielen; es gehört der Gemeinschaft der Schule an oder hat, wenn dies nicht der Fall ist, wenigstens seinen Lehrer. Das Leben in der Familie, der Frieden im Kreise der Gespielen, die Ruhe, welche die Erwachsenen für die Verfolgung ihrer Zwecke fordern müssen, der Unterricht, welcher dem Kinde erteilt werden soll, alles dies duldet nicht, daß jede seiner Begierden befriedigt werde. Es darf eine Nachgiebigkeit hierin umso weniger gestattet werden, je größern Schaden sie dem Kinde für sein späteres Zusammenleben mit andern bringen würde; denn nur der wird einst für die gesellschaftlichen Tugenden fähig sein, welcher frühzeitig gelernt hat, sich in die gesellschaftliche Ordnung zu fügen, sich mit seinen Ansprüchen einem Ganzen unterzuordnen.

Als Gesamtergebnis unserer Überlegung ergibt sich, daß der Erzieher die Aufgabe hat, das Kind von der Befriedigung seiner Begierden abzuhalten und in ihm die Entstehung eines Wollens so lange zu verhindern, bis es eines sittlichen Wollens, einer Selbstbestimmung nach sittlichen Grundsätzen fähig ist, oder, positiv ausgedrückt, dafür Sorge zu tragen, daß sich der Zögling in seinem Thun und Lassen, solange und soweit er selbst noch keinen sittlichen Willen in dem oben dargelegten Sinne haben kann, dem Willen seines Erziehers unterwerfe. Die Thätigkeit, durch welche der Erzieher diese Aufgabe zu lösen sucht, ist die Regierung*) (§ 4).

Die Unterordnung des Zöglings unter den Willen des Erziehers, welche die Regierung zu bewirken hat, entspricht dem, was wir in einem bestimmten Sinne des Wortes Gehorsam nennen. Wir können Gehorsam vom Zöglinge in einem doppelten

*) Die Lehre von der Regierung hat T. Ziller in seiner S. 21 genannten Schrift „Die Regierung der Kinder“ so klar und erschöpfend behandelt, daß wir ausdrücklich bitten müssen, dieselbe zu dem gegenwärtigen Abschnitte zu vergleichen.

Sinne verlangen. Entweder handelt es sich darum, daß der Zögling den Willen des Erziehers thut, ohne das, was von ihm verlangt wird, zu prüfen und ohne zu überlegen, ob es den Zwecken, die er selbst sich gesetzt hat, entspricht; oder aber der Wille des Erziehers wird ausgeführt, nachdem der Zögling ihn infolge vorausgegangener Überlegung sich angeeignet hat. Die Regierung hat es nur mit dem Gehorsam der ersten Art, dem sogenannten blinden Gehorsam, zu thun, mit demjenigen Gehorsam, an welchen man denkt, wenn man verlangt, Kinder sollen vor allen Dingen gehorchen und aufs Wort hören lernen.

§ 50.

Es muß die Frage aufgeworfen werden, ob eine Thätigkeit, welche den Zögling einem fremden Willen unterordnet und jenen blinden Gehorsam von ihm fordert, eine erziehende zu nennen sei. Allerdings liegt das Ziel der Erziehung in der Sittlichkeit, und dem Erzieher kann daher nur an der Erzeugung eines solchen Wollens gelegen sein, das mit der Einsicht des Wollenden nicht nur übereinstimmt, sondern sogar aus ihr hervorgeht (§ 3 und § 4); aber wir müssen jene Frage dennoch bejahend beantworten, da wir bereits erkannt haben, daß und inwiefern die Bildung eines sittlichen Wollens unmöglich ist, wenn die Regierung nicht zuvor ihre Schuldigkeit gethan hat. Liegt auch der nächste Zweck der Regierung in der Gegenwart, so bleibt doch ihr Endzweck die künftige Gestaltung der kindlichen Persönlichkeit; sie dient, wenn auch nur mittelbar, gewissermaßen propädeutisch demselben Erziehungszwecke wie Unterricht und Zucht, aber freilich nur so lange, als sie die Grenzen, die ihr gesteckt sind, nicht überschreitet, nur so lange und so weit, als der Zögling für die sittliche Selbstbestimmung unfähig ist, als es dem Unterrichte noch nicht gelungen ist, den Gedankenkreis so zu gestalten, daß aus ihm ein sittliches Wollen hervorgehen kann.

Bei einem Menschen, der sich auch dann noch von fremdem Willen leiten läßt, wenn er selbst zu wählen vermag, kann von einem Charakter und namentlich von einem sittlichen

Charakter nicht die Rede sein. Die Regierung muß daher aufhören, sobald die Zucht möglich ist; sie würde sonst der letzteren die Erreichung ihres Zieles erschweren oder gar unmöglich machen. Ebenso würde sie dem Unterrichte schaden, wenn sie sich nicht zurückzöge, sobald dieser ihrer nicht mehr bedarf. Dem erziehenden Unterrichte, welcher eine Selbstthätigkeit bezweckt, die aus der Vielseitigkeit des Interesses entspringt, kann einerseits nichts an einer Thätigkeit liegen, die eine Frucht des blinden Gehorsams ist; anderseits ist jeder Unterricht nur dann möglich, wenn die Regierung die Störungen beseitigt hat, welche sich einstellen müssen, sobald das Kind jedem seiner Einfälle nachgiebt und jedem damit verknüpften Begehren handelnd Befriedigung gewähren will. Zwar soll die Regierung, indem sie dies verhütet, dem Unterrichte Bahn brechen; aber sich in den Unterricht mischen darf sie nicht. Soweit es dem Unterrichte gelungen ist, Interesse zu erregen, ist er übrigens ohne Hülfe der Regierung imstande, jene Störungen zu beseitigen.

2. Kapitel.

Die Mafsregeln der Regierung.

§ 51.

Das, was dem Gehorsam, welchen die Regierung verlangt, widerstrebt, sind die nach Befriedigung drängenden rohen Begierden des Kindes. Die erste Sorge der Regierung wird es daher sein, dem Entstehen dieser Begierden entgegenzuarbeiten, die Quellen derselben zu verstopfen.

Die Begierden des Kindes wurzeln zu einem großen Teile in natürlichen Bedürfnissen, die entweder körperlicher oder geistiger Natur sind.

Die ersteren haben ihren Grund teils in der Einrichtung des körperlichen Organismus, teils in dem Mangel der für die

Entwicklung und Bethätigung dieses Organismus notwendigen äußern Bedingungen.

Es gehören hierher die aus dem Bewegungs- und Nahrungstrieb hervorgehenden Bedürfnisse. Je größer beim Kinde noch der Stoffwechsel und das Wachstum, je größer in der Kindheit die Regsamkeit der Nerven und Muskeln ist, desto mehr äußert sich der Bewegungstrieb, und ihm muß zur rechten Zeit, am rechten Orte und in der rechten Weise Genüge geschehen. Dieselbe Befriedigung gebührt den Begehrungen, die aus dem Nahrungstrieb entspringen. Aber nicht jede Art der Nahrung ist der Entwicklung des körperlichen Organismus gleich zuträglich; nicht bloß im Mangel, auch in der Unzweckmäßigkeit der Nahrung kann der Grund zu Begehrungen liegen, welche den Gehorsam erschweren oder in Zucht und Unterricht störend eingreifen. Auch die Beschaffenheit der Luft, welche das Kind atmet, des Lichtes, welches auf seine Augen wirkt, der Kleidung, welche es trägt, und der Betten, in denen es schläft, sowie die Veranstaltungen zur Reinhaltung des Körpers sind in dieser Beziehung nicht gleichgültig, und die Regierung hat deshalb auf alle diese Dinge sorgfältig zu achten.

Aber obwohl die Regierung eine erziehende Thätigkeit und die Lehre von der Regierung ein Teil der Pädagogik ist, so ist es doch keine von der Pädagogik zu lösende Aufgabe, die Grundsätze zu entwickeln, nach welchen die körperliche Gesundheit des Kindes zu erhalten und zu befördern ist. Dies überläßt sie der medizinischen Wissenschaft; sie selbst hat nur die Forderung abzuleiten und auszusprechen, daß von der Regierung den durch diese Wissenschaft aufgestellten Grundsätzen gemäß verfahren werde, Unterricht und Zucht aber so zu regeln, daß die Regierung auf ihre Unterstützung rechnen darf und daß der Zögling auch auf diesem Gebiete die Befähigung der Selbstbestimmung gewinnt, um dann der Regierung entbehren zu können.

Da wir bisher nur vom Unterrichte, aber noch nicht von der Zucht gesprochen haben, so können wir zunächst nur die Frage in Erwägung ziehen, in welcher Weise die Regierung

in der Pflege des Leibes durch den Unterricht unterstützt werden kann. Nicht an Belehrungen über das, was dem Leibe nützlich oder schädlich ist, können wir dabei denken; denn die Regierung macht das Thun und Lassen des Zöglings nicht abhängig von seiner Einsicht. Es werden zunächst gewisse auf Äußerlichkeiten bezügliche Forderungen sein, die an den Unterricht gestellt werden. Er darf nicht so viel Zeit und Kraft für sich und die mit ihm zusammenhängenden Übungen in Anspruch nehmen, daß die ausreichende Zeit für Bewegung und die rechte Zeit für die Verdauung fehle und überhaupt die Gesundheit des Zöglings darunter leide. Die Zahl und Verteilung der täglichen Unterrichtsstunden, die richtige Abwechselung der die Kräfte des Zöglings in verschiedenem Grade bethätigenden verschiedenartigen Unterrichtsgegenstände, die Lage der Lehrstunden je nach den Tageszeiten, die Anfangszeit des Unterrichts am Morgen, die zwischen den einzelnen Lehrstunden zu gestattenden Pausen, die Dauer und Verteilung der Ferien, das Maß der außer der Unterrichtszeit zu fertigenden Arbeiten — alles dies sind Dinge, die in einer Weise zu regeln sind, welche es der Regierung möglich macht, den medizinischen Grundsätzen gemäß für die Pflege des Leibes zu sorgen. Der Erzieher wird solche Verpflichtung um so lieber anerkennen, als ihre Erfüllung auch seinem Unterrichte zu statten kommt. Leben und Thätigkeit ist es, was er durch diesen erzeugen will; nur an einer mit Leichtigkeit und Lust ausgeführten Thätigkeit ist ihm gelegen, und da diese nur bei körperlicher Lebendigkeit und Frische möglich ist, so treffen die Anforderungen des Erziehers mit denen des Arztes zusammen.

Ist das Verhalten des Unterrichts in den eben erwähnten Maßregeln ein vorherrschend negatives, so fehlt es ihm doch nicht an Mitteln, die Regierung auch auf positive Weise in der Pflege des Leibes und der Ausbildung der körperlichen Organe zu unterstützen. Wir denken in dieser Beziehung nicht nur an diejenigen Unterrichtsgegenstände, welche nebenbei Veranlassung geben zu körperlicher Bewegung und zum Gebrauche der Körperorgane, an den Gesang- und Zeichenunterricht, an

die Heimatskunde mit ihren Gängen ins Freie, an die Botanik, mit welcher Gartenarbeiten und botanische Exkursionen zu verbinden sind, an die Chemie mit den Arbeiten im Laboratorium und überhaupt an allen Unterricht, an den sich mechanische Arbeiten anreihen lassen, sondern vor allem an das Turnen (§ 25), dessen didaktischer Zweck zwar nicht mit dem hier in Betracht kommenden, dem medizinischen und daher der Regierung angehörigen, zusammenfällt, das aber auch für den zuletzt genannten Zweck ausgebeutet und in einer diesem Zwecke nicht zuwiderlaufenden Weise betrieben werden muß. Wenn irgend etwas geeignet ist, den Körper vor der Verweichlichung zu schützen, aus welcher so viele unsittliche Begierden hervorgehen, so ist es neben der ganzen sonstigen Lebensweise das Turnen, und zwar nicht nur die Übungen auf dem Turnplatze, sondern ebenso das Schwimmen, die gymnastischen Spiele und die Turnfahrten. Freilich darf es mit dem sog. turnerischen Geiste und der Abhärtung nicht so weit getrieben werden, daß daraus eine Verachtung derjenigen feinen Sitte entsteht, „die den Fortschritt von Wildheit und Roheit zur Civilisation bezeichnet“*). Was die Spiele, und zwar nicht nur die gymnastischen, anlangt, so werden wir von einer weiteren Bedeutung derselben für die Regierung sogleich zu sprechen haben.

§ 52.

Es ist schon oben angedeutet worden, daß es auch eine große Zahl von Begierden giebt, die in geistigen Bedürfnissen wurzeln. Zu solchen geistigen Bedürfnissen gehört insonderheit das der geistigen Beschäftigung, das eines hinreichenden Vorstellungswechsels. Bleibt dies Bedürfnis unbefriedigt, so erzeugt sich ein mannigfaches Begehren, und zwar nicht immer ein solches, welches geeignet ist, einem sittlichen Wollen zur Grundlage zu dienen, vielfach auch ein ungeregeltes, hierhin und dorthin schwankendes, durch das Streben nach Befriedigung die Ordnung des Ganzen, dem das Kind angehört, auf ver-

*) T. Ziller, Die Regierung der Kinder S. 44.

schiedene Weise störendes. Das Kind weiß nicht, was es vor Langweile anfangen soll; ja es bewährt sich wohl auch die Wahrheit des Sprichworts, daß Müßiggang aller Laster Anfang sei.

Der Regierung liegt es darum ob, durch Beschäftigungen diese Quelle roher Begierden zu verstopfen, es weder zu einem unbeständigen, bald dies, bald jenes anfangenden Thun, noch zur Langweile, zum Müßiggange kommen zu lassen. Hieraus folgt, daß die Beschäftigungen, zu welchen die Regierung das Kind veranlaßt, nicht zu rasch wechseln dürfen, daß sie mit einer gewissen Regelmäßigkeit wiederkehren müssen und daß diejenigen Beschäftigungen den Vorzug verdienen, welche entweder aus einer festen Neigung des Kindes hervorgehen, oder doch eine solche Neigung bald erzeugen. Es ist nicht leicht, Kinder dahin zu bringen, daß sie lange bei einer und derselben Beschäftigung beharren. Ihre geistige Bildung ist noch nicht so weit gediehen, daß gewisse Vorstellungsmassen eine Herrschaft über ihr geistiges Leben ausüben; sie springen leicht von einem Gedanken zu andern ab und verlieren sich dann in ein Thun, welches dem, mit welchem sie eben beschäftigt waren, ganz fremd ist. In dieser Beziehung ist ihnen die Hülfe der Erwachsenen nötig, sei es nun, daß sich dieselben an den Beschäftigungen der Kinder ratend und helfend beteiligen, oder daß diese angehalten werden, an den Beschäftigungen jener mit kleinen Handleistungen teilzunehmen. Dieses letztere Verhältnis ist ebenso geeignet, in die Beschäftigungen der Kinder eine gewisse Regelmäßigkeit zu bringen, wie es Gelegenheit giebt, die Teilnahme mehrerer Kinder an ein und derselben Beschäftigung zu bewirken. Die Kinder thun es gern den Erwachsenen gleich; sie freuen sich des Bewußtseins, geholfen zu haben an dem Zustandekommen eines Ergebnisses; sie wetteifern auch gern mit andern.

Wir haben die Beschäftigung der Kinder als ein Mittel zur Befriedigung eines geistigen Bedürfnisses aufgefaßt. Gar viele Beschäftigungen dienen aber auch den körperlichen Bedürfnissen, von denen im vorigen Paragraphen gesprochen wurde. Sie bieten

namentlich dem Bewegungstrieb Befriedigung und tragen überhaupt zur Entwicklung und Bethätigung des körperlichen Organismus bei. In dieser Beziehung sind besonders hervorzuheben die Bewegungsspiele.

Die Beschäftigung durch das Spiel überhaupt kann den Zwecken der Regierung in hohem Maße förderlich werden, wenn sie dem Kinde nicht aufgezwungen wird, sondern aus seiner eignen Neigung entspringt, wenn im Spiele mit Anstrengung aller Kraft gewisse Ziele verfolgt werden, wenn dabei feste Regeln maßgebend sind und eine feste Ordnung eingehalten wird. Diese Bedingungen können erfüllt werden, ohne daß dadurch der Charakter des Spieles, welcher in der freien Bethätigung der Phantasie liegt, verloren geht. Der Erzieher, welcher am Spiele der Kinder teilnimmt, wird sich darum vor einem unmittelbaren Eingreifen in dasselbe, vor Anordnungen und Vorschriften hüten müssen; er wird es vielmehr als den Zweck seines Mitspielens ansehen, durch die Freude über seine Teilnahme die Freude am Spiele und die Lebendigkeit der Spielenden zu erhöhen, aber auch das Überschreiten gewisser Schranken zu verhindern.

Indem das Spiel die freie Beweglichkeit der Vorstellungen begünstigt, indem es Gelegenheit bietet, den Anschauungskreis des Kindes zu erweitern, indem es zu freien Kombinationen von Vorstellungen und Dingen veranlaßt, indem es das Interesse nach der Seite sowohl der Erkenntnis als auch der Teilnahme anregt, wird es aus einem bloßen Mittel der Regierung auch ein Mittel des Unterrichts. Diese Vorzüge teilt mit dem Spiele das Erklären der Bilder im Bilderbuche, das Erzählen von Geschichten und Märchen.

Umgekehrt kann aber auch der Unterricht unbeschadet seines höheren, ihm eigentümlichen Zweckes als Beschäftigung, als Mittel der Regierung betrachtet werden, und zwar der erziehende Unterricht, der ein dauerndes Interesse hervorruft, als ein besonders wichtiges und erfolgreiches. In Wirklichkeit wird er leider nur zu oft von Eltern, die ihre Kinder zur Schule schicken, weil sie dieselben nicht mehr zu beschäftigen wissen,

oder die recht viele Unterrichtsstunden wünschen, damit ihnen die Kinder nicht lästig werden, fast ausschließlich als Regierungsmittel angesehen. Die verschiedenen Erziehungsthätigkeiten greifen überall ineinander; auch mit der Zucht berührt sich die Regierung in den Beschäftigungen, die wir hier zunächst nur als Mittel der Regierung kennen lernten. Namentlich dem Spiele und ganz besonders dem geselligen Spiele muß ein Einfluß auf die Bildung des Charakters zugestanden werden. Eine pädagogisch erschöpfende Behandlung des Spieles würde es als Mittel der Regierung, des Unterrichts und der Zucht zu besprechen haben.

§ 53.

An die bisher besprochenen Regierungsmafsregeln schließt sich, ebenfalls als ein Mittel, die Befriedigung der rohen Begierden und das Entstehen derselben zu verhüten, die Aufsicht an. Schon die bloße Gegenwart des Erziehers und namentlich eines solchen, der bei den Kindern in hohem Ansehen steht oder von ihnen geliebt wird, ist hinreichend, sie in den nötigen Schranken zu erhalten, es gar nicht zu unrechten Gedanken und einem damit zusammenhängenden Begehren kommen zu lassen, dem Unfuge vorzubeugen und alle strengeren Mafsregeln der Regierung entbehrllich zu machen. Es bedarf oft gar nicht einmal der Erinnerung daran, dafs sie dies oder jenes thun oder unterlassen sollen. Ein aufgehobener Finger, die Nennung des eben eine Unordnung beginnenden Kindes bei seinem Namen reicht hin, um die Gegenwart des Erziehers wieder bemerklich zu machen und eine Neigung zur Unfögsamkeit im Keime zu ersticken.

Dazu kommt, dafs mit der Gegenwart des Erziehers die Veranlassung zum Umgange mit ihm geboten und dadurch der Zusammenhang der Aufsicht mit Unterricht und Zucht hergestellt ist. Gerade um dieses Zusammenhanges willen müssen wir den Gedanken abweisen, die Aufsicht andern als denen zu überlassen, welchen Unterricht und Zucht obliegen.

Nach dem Vorstehenden will es fast scheinen, als ob durch

eine stete Aufsicht in Verbindung mit den bereits besprochenen Mitteln der Regierung von dieser, wenn auch nicht bei allen Zöglingen, doch bei der Mehrzahl alles geleistet werden könnte, was sie zu leisten hat. Sollte man also nicht für eine immerwährende Aufsicht sorgen? Auch abgesehen davon, daß hierdurch eine Zumutung an den Erzieher gestellt würde, die schon darum nicht statthaft wäre, weil sie ihm die Möglichkeit seiner eigenen Weiterbildung raubte und ihn dadurch für das Geschäft der Erziehung immer untauglicher machte, würde eine fortwährende Beaufsichtigung des Zöglings die Erreichung des Erziehungszweckes ernstlich gefährden.

Es ist eine Aufgabe des Unterrichts, Erfahrung und Umgang zu ergänzen, aber nicht, beide zu ersetzen (§ 18). Der Erzieher muß neben dem Unterrichte möglichst viel Gelegenheit zu wirklicher Erfahrung und wirklichem Umgange schaffen; nur die eine Beschränkung wird er sich dabei auferlegen, nach Kräften alles dasjenige dem Gesichtskreise seines Zöglings fernzuhalten, was sein sittliches Gefühl verletzen oder abstupfen könnte. Eine ununterbrochene, ängstliche Aufsicht würde aber gerade dazu beitragen, Erfahrung und Umgang zu erschweren. Das Kind würde dadurch verhindert werden, seine eigene Kraft zu versuchen, tausenderlei Dinge kennen zu lernen, die der Zufall darbietet, in manche erlaubte Beziehung zu den Genossen zu treten, welche nur dann möglich ist, wenn die Kinder unter sich sind. Ein ewig am Gängelbände geleitetes Kind kann weder Gewandtheit und Erfindungsgabe noch Mut und Selbstvertrauen gewinnen. Bei steter Aufsicht würde die Charakterbildung, welche die Aufgabe der Zucht ist und welche auf dem Handeln nach eigenem Willen und auf den damit zusammenhängenden guten und bösen Erfahrungen beruht, entweder geradezu unmöglich sein, oder eine falsche Richtung nehmen, jenes, wenn die ununterbrochene Aufsicht es zu einem eigenen Willen nie kommen ließe und vor allen eigenen Erfahrungen ängstlich bewahrte, dieses, wenn der Zögling durch die Aufsicht dazu getrieben würde, auf Umwegen und wohl gar durch Unwahrheit und List seinen Willen durchzusetzen.

Je wandelbarer der Vorstellungskreis des Knaben noch ist, ein desto mannigfaltigeres und wechsellvolleres Streben regt sich in ihm. An die Stelle eines unterdrückten Begehrens tritt daher bald ein anderes, welches ihn jenes vergessen läßt; es kommt ihm nur darauf an, daß ihm für irgend eine freie Thätigkeit Raum gelassen wird. Erst wenn er mehr heranwächst, beansprucht er diese Freiheit auf bestimmten Gebieten. Wird die Aufsicht in frühern Jahren auf all sein Thun ausgedehnt, oder erstreckt sie sich in spätern Jahren auch auf dasjenige Thun, in welchem er bestimmte frei gewählte Zwecke verfolgt, so sucht er sich entweder mit aller Macht und vielleicht sogar auf unrechte Weise dem Zwange zu entziehen, oder er giebt dem Zwange äußerlich nach, ohne das innere Streben zu verlieren. Von einem willigen Gehorsam ist nicht mehr die Rede. Hört die Aufsicht für einige Zeit oder für immer auf, so bricht das bisher unterdrückte Streben um so stärker und ungezügelter hervor, je strenger sie geübt wurde. Nur ein mit dem Alter des Zöglings wachsendes und dem Vertrauen, welches der Zögling sich erworben oder nicht verscherzt hat, entsprechendes Gebiet des Erlaubten, auf welchem er frei ist von einschränkender Beaufsichtigung und sich daher seiner Individualität gemäß frei bewegen darf, gewährt Schutz gegen eine solche Gefahr, die den Erfolg der Erziehung zu untergraben droht.

Mit der Erwähnung der Individualität sind wir auf noch einen Punkt hingewiesen worden, der bei der Anordnung der Aufsicht um der Rücksicht willen, welche die Regierung auf den allgemeinen Erziehungszweck nehmen muß, nicht außer acht gelassen werden darf. Es wird dem Erzieher nicht möglich sein, die Individualität seines Zöglings, an die alle Erziehung anknüpfen soll, zu erkennen, wenn er das individuelle Wesen desselben durch stetiges Bevormunden und Beaufsichtigen hindert, frei hervorzutreten, ja er wird dem Zöglinge dadurch, daß er ihm jede Gelegenheit zum selbständigen Handeln entzieht, das individuelle Gepräge rauben und so unterdrücken, was er pflegen und zur sichern Grundlage des Charakters machen sollte. Die stille, dem Zöglinge selbst nicht bemerkliche

Beobachtung, welche der Zucht und auch dem Unterrichte dient und keinen andern Zweck haben darf als den, die Individualität des Zöglings zu erkennen, wird daher weiter reichen müssen als die der Regierung dienende, thätige, vor oder nach dem Handeln eingreifende Aufsicht.

§ 54.

Wir haben es — daran müssen wir uns wieder erinnern — mit der Unterordnung des Kindes unter den Willen des Erziehers zu thun. Es sind bis jetzt die Mittel besprochen worden, welche das dieser Unterordnung widerstrebende Begehren zu mindern geeignet sind. Treten wir der Hauptfrage näher, so ist zunächst klar, daß das Kind den Willen des Erziehers kennen lernen muß. Die entschiedenste Form, dem Kinde diese Kenntnis zu geben, ist die des Befehls. Oft kleidet auch die Regierung ihre Befehle in die mildere Form des Wunsches. Mitunter wird auch nur ein allgemeines billigendes oder mißbilligendes Urteil über ein Thun und Nichtthun von bestimmter Art ausgesprochen oder angedeutet und dem Zöglinge überlassen, daraus zu schließen, was der Erzieher in dem eben vorliegenden Falle gethan oder nicht gethan haben will. Wenn die Denk- und Handlungsweise des Erziehers in ihrer Konsequenz dem Zöglinge aus längerem Umgange bekannt ist, so sagt ihm die bloße Gegenwart des Erziehers oder die bloße Erinnerung an ihn, welchen Willen der Erzieher hat oder, wenn er zugegen wäre, haben würde.

Und wodurch wird er nun getrieben, sich dem Willen des Erziehers, gleichviel auf welche der eben angegebenen Arten er diesen Willen kennen gelernt hat, unterzuordnen und die dem Gehorsam widerstrebenden Begehren zu unterdrücken? Es ist entweder die Macht des stärkeren Geistes, der er unbedingt vertraut oder die ihn unwillkürlich mit fortreißt, die Autorität des Erziehers, oder das innere Bedürfnis, sich mit dem Erzieher in Übereinstimmung zu finden, die Harmonie mit ihm durch nichts zu stören, die Liebe zu ihm, oder endlich die Furcht vor angedrohten Folgen, die sein Ungehorsam nach

sich ziehen würde, die Furcht vor der Strafe. Ein viertes denkbare Motiv, die Überzeugung von der Zweckmäßigkeit oder gar der sittlichen Vollkommenheit des vom Erzieher Gewollten, gehört ebensowenig in den Abschnitt von der Regierung, wie diese sich damit befassen kann und will, eine solche Überzeugung hervorzurufen.

Das am wenigsten erwünschte der drei hier in Betracht kommenden Motive ist das letztgenannte, und zwar aus doppeltem Grunde. Erstens geht der durch die Furcht vor der Strafe erzeugte Gehorsam nicht aus dem Inhalte des Befehls hervor, während Autorität und Liebe allerdings auch nicht durch die Herrschaft der sittlichen Ideen bedingt sind, aber doch immer innerliche Motive des Gehorsams sind und darum gewissermaßen zu einem zwischen dem blinden und dem moralischen Gehorsam in der Mitte stehenden Gehorsam führen. Zweitens erzeugt die Furcht vor der Strafe gar zu leicht Verheimlichung und Lüge, während die Autorität des Erziehers und die Liebe des Kindes zu ihm den Versuch der Täuschung nicht leicht aufkommen lassen. Auch dann noch ist die Hoffnung, nicht entdeckt zu werden, oft mächtiger als die Furcht vor der Strafe, wenn das Kind weiß, daß sein Thun und Lassen unter strenger Aufsicht steht, während das auf der Autorität des Erziehers beruhende Übergewicht desselben eine solche Hoffnung nicht gestattet und die Liebe zum Erzieher statt des Wunsches, ihn zu täuschen, vielmehr in dem Kinde das Verlangen erzeugt, sich ihm so zu zeigen, wie es ist.

§ 55.

Der sittliche Gehorsam gehorcht dem eigenen Willen, der Gehorsam, welchen die Regierung verlangt, dem Willen des Regierenden, der sich im Befehle kundgiebt.

Der Befehl muß also einen Willen, und zwar einen festen, einen gewaltigen, d. h. einen Gewalt ausübenden Willen ausdrücken. Der Wollende muß zuvörderst klar wissen, was er will. Darum muß auch der Befehl klar und bestimmt sein. Es darf im Zöglinge kein Zweifel darüber aufkommen, was

eigentlich von ihm verlangt wird; ein Mißverständnis muß von vornherein abgeschnitten sein.

Ein Befehl kann sich auf einen einzelnen, eben vorliegenden Fall beziehen; er kann auch eine ganze Klasse gleichartiger Fälle betreffen. Geschieht letzteres, so darf er nicht in zu allgemeiner Form ausgesprochen werden; es würde ihm sonst die Bestimmtheit und Klarheit abgehen. Es darf auch nicht zu viel auf einmal befohlen werden, weil sonst ein Befehl durch den andern verdunkelt würde. Überhaupt darf nicht mehr, als nötig ist, befohlen werden; sonst verstärkt sich entweder das Widerstreben, das der Zögling der äußern Gewalt entgegensetzt, oder es wird seiner schwachen Kraft unmöglich, allem nachzukommen, was von ihm verlangt wird. Schon um eine Häufung der Befehle zu vermeiden, darf nichts geboten oder verboten werden, was sich auf Fälle bezieht, die nicht bestimmt vorauszusetzen sind; die Regierung muß sich hüten, der Jugend von der Möglichkeit eines Unrechts erst eine Ahnung zu geben.

Wie mit dem Wollen im Gegensatze zu anderem Begehren die Gewißheit verbunden ist, daß das Gewollte erreichbar sei, so ist auch der Befehl ohne den Ausdruck irgend eines Zweifels, ob ihm werde gehorcht werden, auszusprechen. Ein solcher Zweifel würde im Zöglinge den Gedanken an die Möglichkeit des Ungehorsams hervorrufen. Der Befehl muß darum stets mit ernster Stimme, mit knappen Worten, oft auch nur durch einen Blick oder Wink gegeben werden, wie sich ja überhaupt der Ton der Regierung von dem des Unterrichts und der Zucht durch seine Kürze und Gemessenheit unterscheidet.

Der Befehl drückt so zu sagen den fertigen Willen, das Resultat einer Überlegung aus; Unterricht und Zucht wollen einen Willen erst erzeugen. Wenn befohlen wird, so sind die Gründe des Wollens bereits geprüft und gegeneinander abgewogen; ein Befehl, der durch Gründe gestützt wird, mit dem sich eine Überredung oder gar ein Versprechen verknüpft, hört auf ein Befehl, d. h. ein Ausdruck des entschiedenen Wollens zu sein. Dasselbe gilt von einem Befehle, dem die Festigkeit

fehlt und der beim Widerstreben des Zöglings oder nach ruhigerer, besserer Erwägung der Verhältnisse zurückgenommen wird. Ein solches Zurücknehmen eines einmal gegebenen Befehls schadet der Autorität des Erziehers, weil es seine geistige Überlegenheit in Frage stellt; es erweckt auch die Hoffnung auf ein Zurücknehmen anderer Befehle und damit bei jedem Befehle den Gedanken an die Möglichkeit des Ungehorsams.

§ 56.

Aus dem am Ende des § 54 Gesagten könnte man folgern, daßs Autorität und Liebe die einzigen Mittel wären, durch welche die Regierung den Zögling dem Willen des Erziehers unterordnen könnte und sollte. Ob sie dies sind, wird die weitere Überlegung zeigen.

Der Autorität des Erziehers beugt sich der Zögling; es ist das Gefühl der Abhängigkeit, das ihn dazu treibt, und dieses Gefühl beruht auf der Überlegenheit des Erziehers, die er zum Erziehungsgeschäfte mitbringt, auf der klaren Einsicht desselben, auf der Konsequenz und Energie seines Charakters, auf der festen, entschiedenen Art, wie er seinen mit der Einsicht in das, was zweckmäßig und gut ist, harmonisierenden Willen ausspricht und zur Geltung zu bringen weiß. Unbedingte Autorität ist ein Ideal, dem sich der Erzieher, wie jeder Mensch, nur nähern, das er nicht erreichen kann. Der Grad, in welchem er sich ihm nähert, hängt nicht allein von dem Grade seiner intellektuellen und sittlichen Bildung, sondern auch von gewissen Gaben des Körpers ab; auch durch die Stimme, mit welcher der Erzieher zum Zöglinge spricht, auch durch das Imponierende seiner äußerlichen Persönlichkeit kann seine Autorität wenigstens gestärkt werden. Autorität muß man haben, höchstens den unhaltbaren Schein derselben kann man sich geben. Die Jugend weiß sehr wohl eine äußerlich angenommene Würde und Bestimmtheit von einer innerlich vorhandenen zu unterscheiden; der ersteren fühlt sie sich überlegen, nur der letzteren unterwirft sie sich, und zwar unwillkürlich. Die Macht der Autorität, die Grenze, bis zu

welcher ihr Einfluß reicht, hängt aber nicht allein von der Persönlichkeit des Erziehers, sondern auch von der des Zöglings ab. Wer bei dem einen Zöglinge alles durch seine Autorität durchsetzt, muß oft bei andern zu andern Mitteln der Regierung greifen; das Alter und die Bildungsstufe des Zöglings und der Grad, in welchem sich bei demselben schon ein Eigenwille gebildet hat, sind dabei von wesentlichem Einflusse. Mit einem Worte, die Regierung dürfte aus mannigfachen Gründen, auch wenn nicht von dritten die Autorität des Erziehers beim Zöglinge oft genug geschwächt würde, nicht allein auf die Wirkung der Autorität angewiesen sein, die der Erzieher beim Zöglinge hat. Sollte die Liebe des Zöglings zum Erzieher eine ausreichende Ergänzung sein?

Diese Liebe besitzt der Erzieher nicht vor dem Beginne des Erziehungsgeschäftes, er bringt sie nicht mit zu diesem Geschäft; er muß sie sich während desselben erwerben durch die Art, wie er es betreibt, wie er das gegenseitige Verhältnis zwischen sich und dem Zöglinge gestaltet. Die Liebe ist ein Streben nach Einheit, nach einer Übereinstimmung in den Gedanken, Gefühlen und Bestrebungen. Sie wird fast von selbst entstehen bei denen, deren Lebensgemeinschaft eine Übereinstimmung des Gedankenkreises nach Inhalt und Form hervorruft. Der Erzieher muß deshalb mit dem Zöglinge viel zusammensein und zusammenleben, mit ihm Gedanken, Gefühle und Wünsche austauschen, wenn er sich dessen Liebe leicht erwerben und dauernd erhalten will. Die Liebe ist daher ein sehr wichtiges Regierungsmittel der Eltern; namentlich die Mutter wird sich im Besitze desselben befinden, während der Vater vorzüglich durch seine Autorität herrscht.

Liebe wird nur der Erzieher gewinnen, der nicht bloß mit dem Zöglinge empfindet und demselben zeigt, daß er dies thut, sondern den Zögling auch veranlaßt, mit ihm zu fühlen, oder mit anderen Worten, welcher sich zum Zöglinge herabläßt und ihn zugleich zu sich emporzieht.

Um das erstere thun zu können, wird sich der Erzieher einen möglichst jugendlichen Sinn bewahren, alles Mürrische

von sich fernhalten und sich im guten Sinne des Wortes eine frische, heitere Lebensanschauung aneignen. Es wird ihm dann leicht werden, an den Freuden und Schmerzen seines Zöglings aufrichtigen Anteil zu nehmen, ihm, soweit er kann, Schmerz zu ersparen und Freude zu bereiten, ihn zu verstehen, sich in sein Denken und Fühlen zu versetzen, sich ungezwungen in Gespräche mit ihm einzulassen, ja selbst bei seinem Spiele sich zu beteiligen, ohne dadurch seine ihm unentbehrliche Autorität in Gefahr zu bringen.

Schwieriger ist es, das Kind zu sich emporzuziehen, mit sich fühlen und denken und streben zu lassen. Dies wird dem, der sein eigenes Selbst vor dem Zöglinge verschließt, nicht gelingen, wohl aber in den meisten Fällen dem, der auch seine Freuden, seine Sorgen, seine Anschauungen, seine Bestrebungen dem Zöglinge, soweit sie diesem verständlich sind und es ihm gut ist sie zu wissen, nicht verbirgt. Natürlich werden ihm hier durch den Unterschied der Jahre, der Lebensstellung, der Einsicht sowie durch Verpflichtungen gegen andere und durch manche weitere Rücksichten Schranken auferlegt sein. Daher wird auch die Liebe des Zöglings zu ihm in ihrer Innigkeit ein gewisses Maß nicht überschreiten.

Auch auf ihre stete Dauer darf der Erzieher nicht rechnen. Er wird dem Zöglinge die Erfüllung manches Wunsches, der aus mangelnder Einsicht oder aus flüchtigen Begehungen hervorging, versagen, ja ihm mitunter aus Liebe und um der Erziehung willen sogar wehethun müssen, und das Kind wird nicht immer in der züchtigenden Hand die Liebe, welche sie leitet, zu erkennen imstande sein. Dazu kommt, daß die Liebe ihrer Natur nach nicht frei ist von einer gewissen Ausschließlichkeit, daß die Übereinstimmung des Fühlens und Denkens zwischen dem Erzieher und einer Mehrheit von Zöglingen nur schwer erreichbar ist und daß daher derjenige, der, wie der Lehrer in der Schule, zugleich auf eine große Zahl von Zöglingen einzuwirken hat, nicht leicht die Liebe aller gewinnen kann und deshalb mehr oder weniger auf andere Regierungsweise angewiesen ist. Auch werden nur zu leicht diejenigen,

die dem Kinde durch die Bande der Natur oder durch die Sympathie Gleichaltriger näher stehen oder die neu und bestimmend eintreten in den Kreis des kindlichen Umgangs, dem Erzieher die Liebe des Zöglings ganz oder teilweise entziehen.

Auch die Macht der Liebe hat ihre Grenzen, wie die der Autorität. Es wird der Regierung zu gewissen Zeiten nichts übrigbleiben, als zu den Mafsregeln der äufsern Gewalt zu greifen. Der Erzieher wird seinen Willen in der bestimmtesten Form des Befehls aussprechen und für den Fall des Ungehorsams strafen müssen.

§ 57.

Die Strafe der Regierung ist wohl zu unterscheiden von derjenigen, welche die Zucht anwendet. Jene will abschrecken, nichts weiter, namentlich nicht der sittlichen Idee der Vergeltung gerecht werden oder eine Umgestaltung des geistigen Innern bewirken. Hierin liegt einer der Gründe, warum nicht neben die Strafe als ein Mittel der Regierung die Belohnung gestellt werden darf. Ein zweiter Grund würde der sein, daß die Regierung, welche Begierden unterdrücken soll, dadurch, daß sie eine Belohnung erwarten liefse, ein neues, stärkeres Begehren hervorriefe.

Jede Strafe bringt dem Schüler ein Gefühl der Unlust bei, fügt ihm ein Wehe zu, und meist ist es gerade bei den Regierungsstrafen ein sinnlicher Antrieb, der in der Strafe auf den Zögling wirken soll. Dadurch wird das Bedenken hervorgerufen, daß die Regierung durch ihre Strafen mit dem ethischen Zwecke der Erziehung in Kollision geraten könnte, insofern sich aus diesem die Aufgabe ergibt, den Zögling von der Herrschaft der Sinnlichkeit zu befreien, sein Wollen ohne Rücksicht auf sinnliches Wohl und Wehe den sittlichen Ideen zu unterwerfen. Indessen, abgesehen davon, daß vieles, was die Regierung von dem Zöglinge verlangt, an sich unabhängig ist von der Sittlichkeit, kommt ja die Regierung und daher auch die Regierungsstrafe nie zur Anwendung, wo es sich um

die Erzeugung eines sittlichen Willens handeln kann, sondern nur so lange und so weit, als der Zögling zu einem sittlichen Willen noch unfähig ist. Das Kind ist thatsächlich der Macht der Sinnlichkeit unterworfen; der Zweck der auf den sinnlichen Antrieb berechneten Strafen ist es, diese Macht den höheren Interessen dienstbar zu machen. Wo diese Macht nicht mehr vorhanden ist, verlieren jene Strafen ihre Berechtigung; ihre weitere Anwendung würde ein Mißbrauch sein, und diesem gegenüber wäre das oben erwähnte Bedenken allerdings ein richtiges.

Die Regierung hat sich sorgfältig zu hüten, Unterricht und Zucht ersetzen oder in ihr Gebiet übergreifen zu wollen. Darum ist die Strafe der Regierung in einer Weise zu vollziehen, welche alle Betrachtungen über das gethane Unrecht und alle Strafreden, selbst jede moralische Mißbilligung, auch wenn diese bloß durch einen Blick ausgedrückt würde, ausschließt. Aus demselben Grunde muß auch mit dem Vollzuge der Strafe die Sache abgethan sein; ein weiteres Sprechen darüber, eine über die Strafe hinaus fortdauernde Mißbilligung, oder gar ein sog. Nachtragen würde dem Wesen der reinen Regierungsstrafe widersprechen und überdies den Erzieher leicht um die Liebe des Zöglings bringen.

Die Strafe — und wir reden immer nur von der Strafe der Regierung — darf dem Zöglinge nicht als von dem subjektiven Ermessen des Erziehers abhängig, nicht als aus seiner Stimmung und seinem Gefühle hervorgehend erscheinen, sondern als die notwendige, unvermeidliche Folge des Ungehorsams, auf deren Eintreten der Zögling, wenn er dem Befehle nicht nachkommt, unter allen Umständen zu rechnen hat. Daraus ergibt sich, daß die Strafe, und zwar ebenso ihre Verhängung wie ihre Vollstreckung, nicht zu verschieben ist, sondern dem Ungehorsam ungesäumt folgen muß, daß sie aber auch nicht im Affekte ausgesprochen und vollzogen werden darf und daß sie, einmal verhängt, auch vollstreckt werden muß. Was insbesondere die Zurücknahme eines Strafurteils anlangt, so ist dieselbe nicht nur darum unzulässig, weil dadurch der Auffassung

der Strafe als einer notwendigen Folge des Ungehorsams faktisch widersprochen, sondern auch deshalb, weil dadurch der Glaube an die Festigkeit des Erziehers erschüttert und daher die Autorität desselben geschwächt würde. Selbstverständlich ist jedoch die Vollstreckung einer Strafe dann zu unterlassen, wenn die Verhängung derselben auf einer unrichtigen Auffassung des Thatbestandes beruhte und sich dies noch vor ihrer Vollstreckung herausstellte; kann in einem solchen Falle dem Erzieher nicht der Vorwurf eines übereilten, ohne sorgfältige Untersuchung der Sache ausgesprochenen Urteils gemacht werden, so walten auch die gegen die Zurücknahme der Strafe geltend gemachten Bedenken nicht ob.

Soll sich der Zögling durch die Furcht vor der Strafe zum Gehorsam treiben lassen, so muß er im voraus wissen, daß ihn Strafe treffen wird, wenn er ungehorsam ist. Das Mittel, ihm dies Wissen zu geben, ist im allgemeinen die Androhung der Strafe. Diese Androhung ist aber keineswegs stets mit Worten auszusprechen und jedem einzelnen Befehle hinzuzufügen. Der Erzieher wird vielmehr nur dann mit Strafe drohen, wenn er bereits die Überzeugung gewonnen hat, daß seine Autorität oder die Liebe des Zöglings zu ihm nicht ausreicht, gewissen Befehlen Gehorsam zu sichern. Vorher wird er entweder dem Zöglinge überlassen, aus früherer Bestrafung eines Zuwiderhandelns gegen einen Befehl zu schließen, daß ein solches Zuwiderhandeln nie ohne Strafe geschieht, oder sich wenigstens damit begnügen, ein für allemal zu erklären, daß der Ungehorsam Strafe nach sich zieht. Wenn mehrere Zöglinge zugleich erzogen werden, wird die Bestrafung des einen für den andern eine Drohung sein, daß ihm in gleichem Falle ebenfalls Strafe bevorstehe. Das ausdrückliche Androhen der Strafe für den einzelnen Fall erweckt in dem Zöglinge oft erst den Gedanken an die Möglichkeit eines Ungehorsams.

Die Androhung der Strafe überhaupt ist der einer bestimmten Strafe vorzuziehen, damit, wenn dem Befehle wirklich nicht nachgekommen ist, es noch ganz in der Hand des Erziehers liegt, die Art und das Maß der Strafe nach den

dabei obwaltenden Umständen und nach der Individualität des Zöglings zu bestimmen; auch wird die unbestimmte Strafe mehr gefürchtet, als die bestimmte, und die Androhung jener wird also um so sicherer wirken.

Soll die Strafe vom Ungehorsam abschrecken, so muß das durch sie zugefügte Weh dem Zöglinge grösser erscheinen als die Lust, welche ihm die Nichtbefolgung des Befehls verspricht. Das Maß der Strafe wird also nicht nur von der Sache, um welche es sich in dem speziellen Falle des Ungehorsams handelt, sondern auch von der Individualität des Zöglings und von seinem Verhältnisse zum Erzieher abhängig sein. Die Grenze, welche bei der Festsetzung des Strafmaßes nicht überschritten werden darf, ist durch die Rücksicht auf die geistige und leibliche Frische und Gesundheit des Zöglings, deren Erhaltung und Förderung dem Erzieher obliegt, und durch die Gefahr bedingt, welche eine zu strenge Strafe der Liebe zum Erzieher bringt. In letzterer Beziehung ist darauf zu halten, daß die Strafe nicht stärker ist, als es der Zweck der Abschreckung erfordert. Stellt sich heraus, daß die Strafe zu schwach war, um diesen Zweck zu erreichen, so ist eine erhöhte Strafe anzudrohen und im Falle abermaligen Ungehorsams selbstverständlich auch anzuwenden. Eine solche Steigerung der Strafe ist dagegen bedenklich, wenn nicht die unzureichende Strenge der Strafe, sondern etwas anderes, wie z. B. die Hoffnung, der Strafe zu entgehen, den Zögling trotz der in Aussicht stehenden Strafe zum Ungehorsam verleitete. Unter allen Umständen muß man mit Strafsteigerungen recht langsam vor sich gehen, um die Empfindlichkeit nicht abzustumpfen; es würde sonst, da bei der Strafe eine gewisse Grenze nie überschritten werden darf, die Möglichkeit einer Steigerung leicht eher als die Notwendigkeit der Strafe aufhören und die Regierung am Ende sein, ehe sie ihren Zweck erreicht hätte.

§ 58.

Die geringste Strafe ist der Verweis. Ein besonderer Vorzug dieser Strafe ist es, daß sie die verschiedensten Grade

zuläßt und daß ihre Wirksamkeit erhöht wird durch die besten Mittel der Regierung, durch Autorität und Liebe. Außerdem werden vor allem die Strafe der körperlichen Züchtigung und die Freiheitsstrafen zu erwähnen sein.

Die körperliche Züchtigung gehört zu den schwersten Strafen und ist darum nur im höchsten Notfalle anzuwenden. Wegen ihrer durchaus sinnlichen Natur ist mit besonderer Sorgfalt darauf zu achten, daß sie als eine reine Regierungsstrafe ohne jede Verbindung mit belehrenden, ermahnenden und zum Herzen sprechenden Worten und nur da vollzogen werde, wo es sich wirklich nur um Regierung, nicht um sittliche Bildung handelt. So viel auch gegen den Gebrauch der körperlichen Züchtigung als eines Strafmittels geeifert worden ist, so wird doch keine Kinderregierung dieses Mittels ganz entbehren können; nur darauf kommt es an, in welchen Fällen, in welchem Maße, in welcher Weise, wie lange und von wem es angewendet wird.

Die rein sinnliche Natur der Leibesstrafe wird sie namentlich für solche Fälle geeignet erscheinen lassen, in denen der Ungehorsam des Kindes aus der Übermacht der sinnlichen Begierden hervorging. Das Maß und die Art der Züchtigung wird vor allem durch die Rücksicht auf die Gesundheit des Zöglings bestimmt. Zu dieser schon erwähnten Rücksicht gesellt sich hier noch die ebenso wichtige auf das Ehrgefühl des Zöglings. Durch die Verletzung desselben wird statt der Folgsamkeit, welche die Regierung bezweckt, Trotz und Widersetzlichkeit hervorgerufen. Diese Rücksicht auf das Ehrgefühl ist auch bei der Erteilung von Verweisen nicht außer acht zu lassen. Das Ehrgefühl beruht auf der Anerkennung der Ehrenpunkte*), welche der einzelne für sich oder welche die Gesellschaft für alle aufgestellt hat. Das Ehrgefühl eines Menschen wird verletzt, wenn ihn irgend etwas so trifft, daß die durch diese Ehrenpunkte bedingte Wertschätzung gegen seine Person wegfällt. Wenn daher die Regierung durch Anwendung

*) Vgl. hierzu T. Ziller, Die Regierung der Kinder S. 91.

der Körperstrafen oder durch eine bestimmte Weise ihrer Vollstreckung mit den auch für Kinder von der Gesellschaft aufgestellten Ehrenpunkten in Konflikt gerät, so hat sie diese Strafe oder jene bestimmte Art ihrer Vollstreckung zu vermeiden. Und sobald das Selbstbewußtsein des Zöglings soweit ausgebildet ist, daß er selbst für sich solche Ehrenpunkte aufzustellen anfängt, so haben zwar Unterricht und Zucht sich des bestimmenden Einflusses bei der Aufstellung derselben nicht zu begeben, aber die Regierung hat die einmal aufgestellten Ehrenpunkte zu respektieren und, wenn sich mit denselben die Körperstrafe nicht verträgt, diese nicht mehr in Anwendung zu bringen. Nur so lange und so weit kann dieser Strafe eine Berechtigung zugestanden werden, als sie einerseits, wie oben schon angedeutet, der Gesundheit nicht nachteilig ist, anderseits allein durch das körperliche Weh wirkt, welches sie dem Zöglinge zufügt. Wäre es soweit gekommen (daß, daß dies nicht geschieht, hat der Erzieher zu sorgen), daß der Zögling für dieses körperliche Weh keine Empfindung mehr hätte, so würde die Züchtigung ebenfalls schädlich oder doch ohne Zweck und darum auch unstatthaft sein. Daß nur der Erzieher selbst diese Strafe vollziehen darf, das wird nicht nur durch die Rücksicht auf das Ehrgefühl des Zöglings, sondern auch dadurch geboten, daß sie nur durch den Erzieher selbst in einer Weise erteilt werden kann, in welcher sie auch dem Zöglinge als ein Ausfluß der dem Erzieher innewohnenden Liebe erscheint.

Verweis und körperliche Züchtigung fügen positiv dem Zöglinge ein wirkliches Weh zu, jener ein geistiges, diese ein sinnliches. Im Gegensatze zu ihnen wirken bei weiser Maßhaltung negativ durch Versagung eines Genusses auf wenigstens vorherrschend geistige Weise die Freiheitsstrafe und auf sinnliche Weise die mehrere Stunden dauernde Entziehung der Nahrung. Bei beiden läuft man nicht oder wenigstens nur selten Gefahr, das Ehrgefühl zu verletzen; dagegen sind beide nie ohne Vorsicht anzuwenden wegen der üblen Folgen, die sie für die Gesundheit haben können. Das, wodurch sich

die Freiheitsstrafe besonders empfiehlt, sind die vielen Abstufungen, die sie theils an sich, theils in ihrer Verbindung mit der Verhinderung des geselligen Verkehrs zuläßt. Was sorgfältig vermieden werden muß, ist eine Art und Weise ihrer Vollziehung, welche dem Zöglinge gestattet, unsittlichen Begierden nachzugeben; in dieser Beziehung empfiehlt es sich, mit der Freiheitsstrafe andere Regierungsmaßregeln, Beschäftigung und Aufsicht, zu verknüpfen.

In Schulen und Erziehungsanstalten pflegt man die Ausschließung als die strengste Strafe zu bezeichnen, während man die Entfernung aus der Familie zwar als eine strenge Erziehungsmaßregel zu betrachten, aber nicht gerade eine Strafe zu nennen gewohnt ist. Das, was jene Ausschließung vorzüglich zur Strafe macht, kann nicht in einer mit ihr verbundenen Verletzung des Ehrgefühls liegen; denn der Erzieher kann und darf von ihr nicht in der Weise Gebrauch machen, daß eine solche Verletzung eintritt oder gar zur Hauptsache wird. Das Weh, welches dem Zöglinge durch Anwendung des in Rede stehenden Erziehungsmittels zugefügt wird, hängt vielmehr mit dem Herausreißen aus dem gewohnten und vielleicht lieb gewordenen Lebenskreise und mit dem Verpflanzen in einen neuen Lebensboden zusammen. Insofern dieses Weh demjenigen droht, der trotz aller sonst zu Gebote stehenden Strafen nicht zur Ordnung angehalten und dem Willen des Erziehers unterworfen werden konnte, wird man in der Maßregel auch eine Abschreckungs-, eine Regierungs-Strafe erkennen müssen. Da aber mit der Veränderung des Kreises, in welchem die Erziehung geschieht, stets auch eine Änderung des Gedankenkreises, eine innere Umbildung verbunden ist und sich gerade hierauf hauptsächlich die Hoffnungen des Erziehers gründen, so ist sie vor allem als ein Zuchtmittel zu betrachten, in dessen Natur es beruht, daß der Erzieher zu ihm nur im Notfalle, nur dann seine Zuflucht nimmt, wenn er sein eigenes Unvermögen eingestehen und alle Hoffnung aufgeben muß, daß in dem Kreise, welchem der Zögling jetzt angehört, der Zweck der Erziehung zu erreichen sei, oder wenn das Verbleiben des

Zöglings in diesem Kreise für die übrigen Glieder desselben oder für die Ordnung des Ganzen Gefahr befürchten läßt. Auch dann noch wird es eine Pflicht des Erziehers sein, ehe er zu einer so durchgreifenden Mafsregel schreitet, dafür Sorge zu tragen, daß die neuen Verhältnisse, unter welchen die Erziehung fortgesetzt werden soll, geeignet sind, eine heilsame Veränderung in seinem Zöglinge zu begünstigen.

§ 59.

Wann soll die Regierung beginnen und wann aufhören? Beginnen soll sie, sobald sich im Kinde Begierden regen, und aufhören, wenn sich der Zögling selbst regieren kann.

Hiernach fällt der Anfang der Regierung schon in die erste Zeit nach der Geburt des Kindes; aber damit ist selbstverständlich nicht gemeint, daß dann die Regierung mit allen ihr zu Gebote stehenden Mafsregeln an der Stellę sei. Das Mittel, dessen sie sich im Anfange allein bedienen wird, ist die körperliche Pflege, die so geregelt sein muß, daß die aus den natürlichen Trieben entspringenden Begehrungen in einer der körperlichen Entwicklung des Kindes förderlichen Weise Befriedigung finden, zugleich aber durch unzeitiges Nachgeben dem Eigensinne keinerlei Vorschub geleistet wird.

Der Zeitpunkt, in welchem die übrigen Mittel der Regierung zur Anwendung kommen, wird natürlich von der individuellen Entwicklung des Kindes abhängen und daher nicht allgemein zu bestimmen sein.

In den allerersten Lebensjahren des Kindes werden sich einer konsequenten Regierung mancherlei Hindernisse entgegenstellen, welche in den auf die physische Schwäche und Kränklichkeit des Kindes zu nehmenden Rücksichten ihren Grund haben. Um so notwendiger ist es, wenn diese Periode, deren üble Folgen nicht ausbleiben können, überwunden ist, mit Festigkeit und Strenge den Eigensinn, der sich unter jenen hemmenden Einflüssen einnistete, zu vertilgen.

Abgesehen von den eben erwähnten Hindernissen, ist die

Regierung gerade in den frühern Kinderjahren als leicht zu bezeichnen. Im Gefühle der eigenen Hilflosigkeit und Schwäche erkennt das Kind die Autorität des Erziehers unschwer an; Liebe und Anhänglichkeit des Kindes sind ohne Mühe zu erwerben; die grofse Bestimmbarkeit des kindlichen Geistes macht es leicht, die Neigung der Kleinen für die verschiedenartigsten Beschäftigungen zu gewinnen; auch die Aufsicht ist nicht mit grofsen Schwierigkeiten verbunden, da der Kreis, in welchem sich das Kind bewegt, ein eng begrenzter ist; dem Befehle widersetzt sich noch kein fester Wille; schon eine gelinde Strafe bereitet dem zarten Gemüte ein empfindliches Weh.

Je mehr der Zögling heranwächst, desto fester wird sein Inneres; die Vorstellungsmassen bilden sich aus, und einzelne von ihnen werden herrschend. Es entsteht auf dem Gebiete dieser letzteren ein auf manchem Gelingen beruhendes Wollen; das Gefühl der Selbständigkeit läfst weder in gleichem Mafse wie früher die fremde Autorität anerkennen, noch begünstigt es dasjenige Streben nach der Übereinstimmung des Denkens, Fühlens und Wollens mit dem Erzieher, auf welchem die Liebe und Anhänglichkeit der Kinderjahre beruhte; es erwacht vielmehr im Zöglinge das Streben, sich dem Einflusse und der Aufsicht des Erziehers zu entziehen, sich in seiner eigenen Weise und nur mit dem zu beschäftigen, was den in ihm herrschenden Vorstellungsmassen entspricht; dem im Befehle ausgesprochenen Willen des Erziehers steht vielfach ein Wille gegenüber, der stark genug ist, um selbst die Furcht vor der Strafe zu überwinden. Die Regierung wird deshalb, je weiter die geistige Bildung des Zöglings fortschreitet, um so schwieriger und ohnmächtiger; der Zögling will sich nicht mehr lenken und leiten lassen, er will sich selbst regieren; der Erzieher mufs an die Stelle der Regierung mehr und mehr die Zucht treten lassen, die, wenn der Unterricht seine Schuldigkeit gethan hat, auch die Einsicht vorfinden wird, ohne welche ein sittliches Wollen unmöglich ist.

Wie die Regierung im Anfange nicht auf einmal mit allen Mitteln, die ihr zu Gebote stehen, einzutreten, so tritt sie auch nicht auf einmal gänzlich auf. Die Fähigkeit und Neigung des Zöglings, sich selbst zu regieren, ist nicht mit einem Schlage vollständig vorhanden: sie wächst vielmehr nur allmählich. Die Regierung wird sich darum auch nur nach und nach zurückziehen, eine immer geringere Zahl der ihr zu Gebote stehenden Mittel in Anwendung bringen und immer weniger in die Einzelheiten des Thuns und Treßens eingreifen. Ihre Aufgabe wird es mehr und mehr werden, den Zögling in der Selbstregierung zu unterstützen. Sie wird da, wo ihm Verführung droht, noch zum raschen Eingreifen bereit sein: aber noch mehr wird sie dafür sorgen, daß die Verführung der jungen Kraft nicht überlegen werde, ohne jedoch die Selbstständigkeit, welche die unerläßliche Voraussetzung für die Zucht, für die Bildung eines sittlichen Charakters ist, dadurch zu beeinträchtigen.

Dasjenige Mittel der Regierung, welches diesem ihrem letzten Zwecke am sichersten dient, die Beschäftigung des Zöglings, wird also am längsten von allen Regierungsmaßregeln in Anwendung kommen. Eine selbstgewählte Beschäftigung wird auch das beste Mittel der Selbstregierung sein. Es wird am sichersten dem zu Gebote stehen, der sich in ein seinem Talente entsprechendes geistiges Gebiet so vertieft hat, daß er mit all seinem Denken und Thun in diesem Gebiete thätig zu sein strebt. Zwar ist die Aufgabe des Unterrichts, Vielseitigkeit des Interesses zu erzeugen: aber damit steht, wie schon (§ 15) nachgewiesen wurde, jene dem Talente entsprechende Thätigkeit nicht im Widerspruch: es wird vielmehr das Talent nur durch jene Vielseitigkeit in den Stand gesetzt sein, das ihm entsprechende Feld für seine Thätigkeit zu finden. Wo es nicht gelingt, eine aus dem unmittelbaren Interesse an der Sache hervorgehende hingebende Thätigkeit zu erzeugen, die nicht nur negativ wirkt, wie es die Beschäftigungen der Regierung thun, sondern auch den Zwecken

des Unterrichts und der Zucht positiv förderlich ist, da gelingt es oft, Lust und Liebe zu bestimmten Beschäftigungen dadurch zu erwecken, daß der Blick des Zöglings auf seinen zukünftigen Beruf, auf seine ganze künftige Lebensstellung hingelenkt und so zunächst ein mittelbares Interesse für die Gegenstände und die Art jener Beschäftigungen hervorgerufen wird.

Dritter Abschnitt.

Die Lehre von der Zucht.

1. Kapitel.

Der Zweck der Zucht.

§ 60.

Die Zucht soll ein Wollen erzeugen, welches mit der durch die sittlichen Ideen bestimmten Einsicht harmoniert (§ 3). Wie die durch den Unterricht zu bildende Einsicht keine ruhende sein darf, sondern in das Wollen übergehen, zum Wollen treiben muß, so ist es umgekehrt der Zucht nicht um das Wollen an und für sich, sondern um ein solches Wollen zu thun, das aus der sittlichen Einsicht, aus einem durch die sittlichen Ideen bestimmten Gedankenkreise hervorgeht. Sie hat dafür zu sorgen, daß der Zögling nicht bloß zur Zeit der Erziehung, sondern auch als Mann nur das wolle, was von seinem sittlichen Urteile gebilligt, und das nicht wolle, was von demselben gemißbilligt wird. Das Wollen oder Nichtwollen und das sittliche Urteil gehören einer und derselben Person an, die das, was sie will oder nicht will, darum will oder nicht will, weil es ihrem eigenen sittlichen Urteile entspricht oder widerspricht.

Was aber dereinst Objekt unseres Wollens und Nichtwollens werden kann, wer wollte es voraussehen? Nur dies also kann der Erzieher im Auge haben, daß das Wollen seines Zöglings eine durch die sittlichen Ideen bestimmte Richtung erhalte, daß jedes spätere Wollen das Gepräge einer Persönlichkeit trage, welche ihr Wollen ausschließlich in den Dienst der sittlichen

Ideen gestellt hat. Der letzte Zweck der Zucht liegt also, **kur gesagt, in der Bildung eines sittlichen Charakters.**

Wird aber ein solches Ziel in der Zeit der Erziehung erreicht werden? Bildet sich nicht ein Charakter nur im **Strome** der Welt? Wie die Frage nach den Mitteln, welche der Zucht zur Erreichung ihres Zweckes zu Gebote stehen, so wird **auch** die Frage, inwieweit sie sich jenem letzten Zwecke **nähern** kann, erst im nächsten Kapitel, wo wir uns mit dem **Verfahren** der Zucht beschäftigen werden, eine vollständige **Beantwortung** finden können. Vorher müssen wir die Bedingungen **kennen** zu lernen suchen, unter welchen ein Charakter und **speziell** ein sittlicher Charakter entsteht. Dieselben darzulegen, **ist** zwar eine Aufgabe der Psychologie; aber wir werden **wenigstens** einige Andeutungen unsern weiteren Betrachtungen **voraus-**schicken müssen.*)

§ 61.

Das Begehren verläuft mitunter, ohne einen merkbaren Einfluss auf die nicht in unmittelbarem Zusammenhange mit ihm stehenden Vorstellungskreise auszuüben. Anders ist es bei einem Wollen, welchem eine Überlegung vorausgeht, welches eine Entwicklung ganzer Vorstellungsreihen voraussetzt. Jedes Glied einer solchen Reihe kann auch andern Reihen angehören, und die Bewegung, welche durch das Wollen in die eine Reihe kommt, teilt sich daher auch andern Reihen mit. Es werden eine Menge von Vorstellungen ins Bewusstsein treten, wie z. B. die sich auf frühere ähnliche Fälle, auf die bei dem jetzigen Wollen in Betracht kommenden Pflichten, Rücksichten, Vorurteile beziehenden, welche mit den dem jetzigen Wollen zu Grunde liegenden Vorstellungen in einem mehr oder weniger engen Zusammenhange stehen. Die ersteren treten als das Subjektive den letzteren als dem Objektiven gegenüber und wirken apperzipierend auf diese ein. Aber die zu apperzipierende Vorstellungsmasse ist im Zustande des Begehrens und strebt daher gegen Widerstrebendes auf. An diesem Kampfe beteiligt sich

*) Vgl. hierzu W. Volkmann, Grundrifs S. 376 ff.

nun auch die ältere, apperzipierende Vorstellungsmasse. Fehlt ihr der feste innere Zusammenhang, so teilt sie sich und unterstützt teils die im Zustande des Begehrens aufstrebende Vorstellungsmasse, teils das derselben Widerstrebende. Ist sie dagegen ein innerlich fest verbundenes Ganzes, so verbindet sie sich entweder mit dem Auf-, oder mit dem Widerstrebenden; „das in dem Wollen Begehrte wird nun von innen aus selbst begehrt oder verabscheut“. Je zusammenhängender und geordneter das geistige Innere des Wollenden ist, desto mehr steht die apperzipierende Vorstellungsmasse mit dem Innersten seiner Gedankenwelt, seinem Ich, im Zusammenhang, desto mehr ist dieses Wollen oder Nichtwollen als das seinige, als ein Ausfluß seiner Persönlichkeit zu betrachten.

Während des Vorgangs wird von der Selbstbeobachtung die Apperzeption als ein Urteil wahrgenommen, „dessen Subjekt zunächst das einzelne Wollen, dessen Prädikat das Bewußtwerden der inneren Reaktion für oder gegen das Gewollte als das Hinzukommende abgibt“. Wiederholen sich ähnliche Vorgänge, so wird das Urteil immer allgemeiner, und es bezieht sich nun nicht mehr auf ein einzelnes Wollen, sondern auf eine ganze Klasse des Wollens. Ein solches allgemeines Urteil, welches ein Sollen oder Nichtsollen ausspricht, heißt ein praktischer Grundsatz, eine Maxime.

Das Entstehen solcher praktischen Grundsätze ist schlechterdings unmöglich in dem, der, von Einfällen und Launen getrieben, in gleichen Fällen nicht das Gleiche will, der ohne Halt hin- und herschwankt, dem das „Gedächtnis des Willens“*) fehlt.

Von dem, was der Mensch als geboten oder verboten betrachtet, von seinen praktischen Grundsätzen schließt man auf seinen Bildungsgrad. Auf der niedrigsten Stufe steht derjenige, dessen Grundsätze bloße Grundsätze des sinnlichen Genusses, des Angenehmen und Unangenehmen sind. Auf einer höhern Stufe kommen die praktischen Grundsätze der Klugheit, des

*) Herbart, Umriss päd. Vorl. § 147.

Nützlichen und Schädlichen, des Angemessenen und Unangemessenen zur Geltung, auf der höchsten die sittlichen Grundsätze, die das Wollen an und für sich, ohne jede fremde Rücksicht, betreffen, deren Inbegriff wir unser Gewissen nennen.

Die verschiedenen Grundsätze können sich im einzelnen Falle miteinander vertragen, aber auch widersprechen. Tritt letzteres ein, so wird demjenigen Grundsatzes Folge geleistet werden, welcher im Geiste die grössere Macht hat. Der Entscheidung geht ein Kampf voraus, eine denkende Vergleichung der verschiedenen Grundsätze, und so entsteht nach und nach ein System oder vielmehr eine Rangordnung der Grundsätze. Auf der Unterwerfung des gesamten Wollens unter die praktischen Grundsätze und auf der praktischen Anerkennung ihrer Rangordnung beruht die Konsequenz des Wollens, welche das Wesen des Charakters ausmacht. Ein Charakter, dessen oberste Grundsätze die sittlichen sind, der also das gesamte Wollen der Stimme des Gewissens unterwirft, ist ein sittlicher Charakter.

§ 62.

Es ergibt sich aus dem über die Entstehung eines Charakters Gesagten, daß in demselben ein objektiver und ein subjektiver Teil zu unterscheiden sind. Jener besteht in dem mannigfaltigen aus dem Begehren sich erzeugenden Wollen, dieser ist das in der apperzipierenden Vorstellungsmasse entstehende Wollen; jener ist das Bestimmbare, dieser das Bestimmende.

Der objektive Teil des Charakters hängt von dem ab, was man treiben oder unterlassen, haben oder entbehren, dulden oder nicht dulden will. Hierauf aber übt den Haupteinfluss teils der Umfang und die Bildung des Gedankenkreises, teils die individuelle körperliche und geistige Disposition, teils die Lebenslage und Lebensweise des Individuums.

Da wir unter dem Begehren nur einen bestimmten Zustand unserer Vorstellungen zu verstehen haben, so fällt der Kreis des möglichen Begehrens mit dem Gedankenkreise zusammen. Auf der Klarheit der einzelnen Vorstellungen, auf ihrer mannigfachen

Verbindung, auf ihrer Verknüpfung zu Reihen, auf der Verwebung dieser Reihen und der Leichtigkeit ihres Ablaufens beruht die Vielseitigkeit des Interesses, aus dem das Begehren und dann durchs Handeln das Wollen hervorgeht: Die hohe Bedeutung, welche der Unterricht, dem die Bildung des Gedankenkreises obliegt, für die Zucht hat, ergibt sich hieraus von selbst.

In Beziehung auf den Einfluß, welchen die individuelle körperliche und geistige Disposition auf den objektiven Teil des Charakters ausübt, kann daran erinnert werden, wie leicht alles gelingt, was ihr entspricht, und wie das Gelingende gern und wiederholt gethan wird. Ebenso wird die grössere oder geringere Beweglichkeit des Innern, welche verschiedenen Individuen eigen ist und auf welcher der Grad der Leichtigkeit beruht, mit der sie ihre Neigungen wechseln oder festhalten, hier zu erwähnen sein. Nicht minder kommt an dieser Stelle der Einfluß der körperlichen Gesundheit auf die Entschiedenheit und die Art des Wollens in Betracht.

Was die Lebenslage und Lebensweise des Individuums betrifft, so denke man an Wünsche und Neigungen, an deren Befriedigung die Lebensweise gewöhnt hat, an alle die Bestrebungen und Gesinnungen, welche in den Verhältnissen, in denen jemand aufwächst, in den Anschauungen des Standes, dem seine Umgebung angehört und für den er selbst vielleicht schon durch seine Geburt bestimmt ist, ihren Grund haben. Wie vieles ist hier zu hemmen und zu beseitigen, für wie vieles erst Lust und Liebe zu erzeugen! Zwar wird in manchen Stücken schon Belehrung helfen; aber wenn es dieser auch gelingt, den Zögling von der Unhaltbarkeit der Vorurteile, aus denen seine Bestrebungen hervorgingen, zu überzeugen und ihn erkennen zu lassen, daß vieles von dem, was er für unentbehrlich oder für unschicklich hielt, recht wohl entbehrt werden kann und sich recht wohl auch für ihn schickt, so werden doch die neu gewonnenen Vorstellungen lange nicht mächtig genug sein, um zu unterdrücken, was von Jugend auf ihm eingeprägt und zur andern Natur gemacht worden ist; dem belehrenden

Unterrichte werden die Mafsregeln der Zucht zu Hülfe kommen müssen.

Leider aber müssen auch Unterricht und Zucht vereint es oft aufgeben, mit Hoffnung auf Erfolg den mächtigeren, von ihnen unabhängigen Verhältnissen und den individuellen Hindernissen entgegenzuwirken, welche vor und neben ihnen dem Zöglinge eine dem Zwecke der Erziehung zuwiderlaufende Willensrichtung gegeben haben und noch geben. In diesem Falle bleibt dem Erzieher nur die eine Hoffnung, daß im innern und äufsern Leben unvorhergesehene Ereignisse und Wendungen eintreten werden, die im Gemüte des Zöglings alles überwältigen, was der Erziehung Widerstand leistete. Wie mancher ist durch herbe Schicksalsschläge, durch ungeahnte durchgreifende Änderung seiner Lebenslage, durch eine innige Freundschaft, durch Vertiefung in religiöse Gedanken und Gefühle, durch große Weltereignisse, durch das Erwachen des Patriotismus ein anderer geworden! Die Sache des Erziehers ist es, wenn solche Ereignisse zu der Zeit eintreten, in welcher er dem Zöglinge noch zur Seite steht, dafür zu sorgen, daß die Erschütterung, die sie im Innern des Zöglings hervorbringen, zu einer Umgestaltung im rechten Sinne führe und daß der Einfluß des Erlebten möglichst vertieft und dauernd gemacht werde.

In dem mannigfaltigen Wollen, welches den objektiven Teil des Charakters bildet, finden sich auch Gegensätze. Man kann nicht alles zugleich haben, dulden und treiben. Der charaktervolle Mensch muß auf manchen Besitz, auf manchen Genuß und auf manche Thätigkeit frühzeitig verzichten gelernt haben. Worauf er verzichtet, was er verwirft und wofür er sich anderseits bei der Wahl zwischen den verschiedenen in ihm aufsteigenden Wünschen und Neigungen entscheidet, das wird durch den subjektiven Teil seines Charakters, d. h. durch den in ihm herrschenden Gedankenkreis und das höhere Wollen bestimmt, welches in demselben seinen Sitz hat.

Die Bildung eines solchen herrschenden Gedankenkreises ist wieder von der Lebensweise und der ganzen Lebenslage

sowie von der individuellen Beschaffenheit des Menschen, aber auch von dem Resultate des Unterrichts abhängig. Es ist die Aufgabe des Unterrichts, in Gemeinschaft mit der Zucht dafür zu sorgen, daß nicht mehrere solche Gedankenkreise neben- oder nacheinander zur Geltung kommen, sondern daß diejenige Einheit des herrschenden Gedankenkreises begründet werde, auf welcher die dem Charakter eigentümliche Energie und Konsequenz des Wollens wesentlich beruht und durch welche namentlich auch der Herrschaft der Leidenschaften ein Damm entgegengestellt wird.

Für den subjektiven Teil des Charakters sind vor allem von wesentlichem Einflusse die gewonnenen praktischen Grundsätze. Da aber die Bildung derselben größtenteils in die Zeit des Handelns, also in eine Zeit fällt, welche jenseits der Erziehungsgrenze liegt, so hat der Erzieher auf sie nur einen beschränkten Einfluß; der Hauptsache nach wird er seine Aufgabe als erfüllt ansehen müssen, wenn er den Zögling gewöhnt hat, sich in seinem Wollen stets nach seinen Grundsätzen zu entscheiden, wenn er ihn angeleitet hat, sich richtige Grundsätze und ein richtig geordnetes System derselben zu bilden, sich frei zu machen von falschen Meinungen und Vorurteilen in Beziehung auf das, was er für zweckmäßig, anständig und recht zu halten hat.

Der Charakter, welcher dem Erzieher als letztes Ziel der Zucht vorschwebt, soll ein sittlicher sein. In der Rangordnung der Grundsätze sollen die sittlichen dominieren; der Wahl zwischen dem mannigfaltigen Wollen soll eine sittliche Beurteilung vorausgehen, eine solche, welche das Wollen richtig und entschieden nach seinem sittlichen Werte schätzt. Die Richtigkeit der sittlichen wie jeder ästhetischen Beurteilung hängt zu einem nicht kleinen Teile von der ruhigen und klaren Auffassung des zu Beurteilenden und von der Unbestechlichkeit des Urteilenden ab, die er ebenso dem eignen wie dem fremden Wollen gegenüber zu bewahren weiß. Sie setzt darum nicht nur Einsicht in das Wesen der ethischen Grundverhältnisse, sondern auch eine Stimmung des Gemüts voraus, welche frei

ist von der Erregung durch Affekte und Leidenschaften; sie wird um so besser gelingen, je mehr Übung im Nachdenken über Verhältnisse, die einer sittlichen Beurteilung unterliegen, erlangt ist. Die Entschiedenheit und Kraft, welche das sittliche Urteil haben muß, wenn es zu einem ihm entsprechenden Entschlusse treiben soll, beruht auf der Macht der apperzipierenden Vorstellungsmasse. Die sittlichen Ideen müssen einen bestimmenden Einfluß auf die zu einem Ganzen verwebte Gedankenwelt üben; der Unterricht muß dafür Sorge getragen haben, daß nicht getrennte verschiedenartige Interessen, sondern das eine vielseitige Interesse erregt ist, aus welchem auch die sittliche Beurteilung alles dessen, was ins Bewußtsein tritt, mit Notwendigkeit hervorgeht.

2. Kapitel.

Das Verfahren der Zucht.

§ 63.

Als Grundbedingung eines Charakters haben wir (§ 61) kennen gelernt das Gedächtnis des Willens, die Befähigung, unter gleichen Verhältnissen dasselbe zu wollen. Vor allem wird es deshalb darauf ankommen, daß die Verhältnisse, in denen das Kind lebt, nicht zu wechsellvoll sind, damit Veranlassung zur Erzeugung desselben Willens vorhanden ist. Sie müssen ferner so einfach sein, daß das Kind imstande ist, sie zu durchschauen und darüber klar zu werden, ob es sich um schon dagewesene oder um neue Verhältnisse handelt. Die ganze Lebensordnung des Zöglings muß darnach eingerichtet sein. Einfachheit und Festigkeit müssen sie kennzeichnen; eine gewisse Nötigung zu bestimmten, regelmäßig wiederkehrenden Handlungen muß in ihr liegen. Dieses Merkmal wird sie am sichersten dann haben, wenn sie den leiblichen und geistigen Bedürfnissen des Zöglings entspricht. Die Macht der Gewohnheit ist es, die hier in den Dienst der Zucht gestellt wird, wie

ja umgekehrt auch die Gewohnheit eines bestimmten Wollens durch die Zucht erzeugt werden soll. Häufiger Wechsel der Lebenslage ist für die Zucht ebenso schädlich, wie für die Konsolidierung des Gedankenkreises. Eine Gewährung von Lebensgenüssen, welche die Grenze des leiblichen und geistigen Bedürfnisses überschreiten, ist, abgesehen von andern Gründen, schon darum zu vermeiden, weil sie die Befestigung eines sich gleichbleibenden Wollens und damit jede Charakterbildung hindert.

Freilich ist auch nach der andern Seite eine Grenze nicht ungestraft außer acht zu lassen. Die Regelmäßigkeit der Lebensordnung darf nicht in Einförmigkeit, die Einfachheit nicht in Dürftigkeit ausarten. Sonst geht der Frohsinn verloren, den das freudige Wollen voraussetzt; sonst wird die Gewohnheit des Thuns eine mechanische, die für ein sittliches Wollen ohne Wert ist oder gar abstumpft. Der Begriff des leiblichen und geistigen Bedürfnisses darf nicht zu eng gefaßt werden.

Mit der festen Lebensordnung, in der sich der Zögling bewegt, muß harmonieren die Konsequenz und der ruhige Gleichmut des Erziehers. Sein Benehmen gegen den Zögling darf nicht nach Launen und Stimmungen wechseln, sondern muß allein durch das Verhalten desselben bestimmt sein. Der Zögling muß wissen, woran er mit dem Erzieher ist. Dieselbe Handlung darf nicht einmal streng und ein andermal mild beurteilt, einmal bestraft und ein andermal belächelt werden. Was heute versagt wurde, darf nicht morgen unter gleichen Umständen, aber bei besserer Laune gestattet werden. Der Zögling muß in seinem Erzieher einen Mann erkennen, der weiß, was er will, der nicht mit sich handeln läßt, auf dessen Wort er bauen kann; er muß ein für allemal wissen, wodurch er seines Erziehers Zufriedenheit erlangt und wodurch er sich dessen Tadel zuzieht. Durch ein dem entsprechendes Benehmen gegen den Zögling giebt der Erzieher jenem nicht nur ein nachahmenswertes Beispiel, sondern auch einen Halt für den noch schwankenden, leicht wechselnden Willen.

Einen solchen Halt vermag er diesem Wollen auch im Innern des Zöglings zu schaffen, und zwar dadurch, daß er recht geflissentlich das Gute, das er in ihm findet, hervorhebt und anerkennt und auf diese Weise in dem Zöglinge neben dem Bewußtsein, er könne sich, wenn er nur wolle, die Zufriedenheit des Erziehers erwerben, das Streben weckt, dies auch da zu versuchen, wo er es bisher unterlassen hat. So bildet das vorhandene Gute den Krystallisationspunkt für das neue, erst zu erreichende.

§ 64.

Es giebt Knaben, die bald Lob, bald, auch ohne bösen Willen, Tadel hervorrufen, die, nachdem sie ihr besseres Vermögen einmal gezeigt haben, dies ein andermal gewissermaßen verleugnen, auf die, mit einem Worte, nie mit Bestimmtheit zu rechnen ist. Es sind die Leichtsinnigen, die da vergessen, was sie wollen, denen das Gedächtnis des Willens abgeht. Der Leichtsinn ist wohl zu unterscheiden von dem leichten Sinne, der ein schöner, beneidenswerter Zug im kindlichen Wesen ist und dem späteren Alter bewahrt werden muß. Der leichte Sinn beweist körperliche und geistige Gesundheit, eine äußere und innere Regsamkeit, die Hoffnungen erweckt, und geht aus einer natürlichen Lebhaftigkeit, aus einem kräftigen Triebe nach Thätigkeit, aus dem Frohsinne hervor, der alles leicht und lieb macht. Nur eine falsche Erziehung wird den Zögling solch einer Gabe berauben wollen. Eine Gabe können wir diesen leichten Sinn nennen, insofern es auch individuelle Dispositionen giebt, mit denen er sich nicht verträgt, geradeso wie leider eine Folge individueller Anlage auch der fehlerhafte Leichtsinn ist, der alles vergessen läßt, der zu Unordnungen, unstätem Wesen, Unbesonnenheiten und nie endenden Jugendstreichen führt, der Wichtiges und Unwichtiges nie unterscheidet, aus dem Zerstretheit und Flüchtigkeit beim Arbeiten, Nachlässigkeit im Äußern und Verstöße gegen die gesellschaftliche Sitte hervorgehen.

Diesem Leichtsinne gegenüber hat die Zucht die Pflicht,

dem Willen Festigkeit und Haltung zu geben. Ewiges Tadeln und Strafen würde hier am wenigsten zum Ziele führen. Dadurch würde nur zu leicht veranlaßt werden, daß zum Leichtsinne sich der böse Wille gesellte und dann nicht ein Mangel an Charakter zu beseitigen, sondern ein unsittlicher Charakter zu bekämpfen wäre. Darauf ist vielmehr zu halten, daß das, was unvollständig oder falsch geschah, auf der Stelle ganz und richtig gemacht, daß der Zögling durch die üblen Folgen seines Leichtsinns gewitzigt werde und daß er daher auch diese Folgen wirklich erleide und als solche erkenne. Um dies letztere zu erreichen, ist es notwendig, dahin Veranstaltung zu treffen, daß die Folge auf der Stelle eintrete. Je mehr dem Zöglinge die Festigkeit des Willens abgeht, mit desto größerer Festigkeit muß der Erzieher diesem Fehler gegenüber auftreten; je leichter jener vergißt, was er gewollt hat, ein desto besseres Gedächtnis muß dieser für das Wollen des Zöglings an den Tag legen. Wer den Leichtsinn kurieren will, muß keine Folge desselben durchgehen lassen, selbst auf die Gefahr hin, pedantisch zu erscheinen.*)

Freilich wird es auch dem sorgsamsten Erzieher nicht gelingen, die Folgen der individuellen Anlagen, auf welchen der Leichtsinn beruht, ganz zu beseitigen; aber es kommt ihm sicher bei seinen Bemühungen der Einfluß zu Hülfe, welchen das zunehmende Alter ausübt; zahlreiche üble Erfahrungen und das Schwinden überschüssiger Kraft mindern den Leichtsinn, den man ebendarum als „jugendlichen Leichtsinn“ zu bezeichnen pflegt.

Den Gegensatz zu den leichtsinnigen bilden jene trägen Naturen, die sich in ihrem Wollen darum nicht gleich bleiben, weil sie vor allem die Ruhe lieben, jede Anstrengung scheuen und in ihrer Bequemlichkeit nicht gestört werden mögen. Auch sie werden nicht total geändert werden können, da diese Trägheit, ebenso wie der Leichtsinn, ihren letzten Grund in individuellen Dispositionen, körperlichen oder geistigen, hat. Aber

*) Vgl. A. H. Niemeyer, Grundsätze I § 123 und § 124.

... seinen **Fähigkeiten** zu treiben
... Fehler aus einer solchen
... zu diesem Zwecke nichts
... Gesundheit dient, mit welcher
... zusammenhängt; sie hat
... , die dem Zöglinge
... gelingen und an denen
... der Unterricht durch das
... mitwirken kann und muß.
... man aber auch des
... weniger vergessen, als
... perlichen Bewegung ge-

... werde auch beim Tragen un-
... was gethan wird, vollständig
... der Grund, aus welchem
... Klagen Anlaß giebt, dem
... entgegengesetzt ist. Dafs
... den rechten Einfluß ist.
... "Widerstand" hervorrufen
... Denselben schädlichen
... solcher Arbeiten haben,
... steigen oder seiner natür-
... Zammungen machen. in
... geübt hat. Allmähliche
... besonders zur Pflicht

... an welchem sich der ob-
... vertritt sich nicht
... aus, eins legt dem
... muss daher wählen.
... eignen Charakters
... ihm zwar durch

... ..

Mahnungen und Warnungen bei dieser Wahl behülflich sein, aber nicht statt seiner die Wahl vollziehen.

In der eben an die Zucht gestellten Forderung, den Zögling zur Wahl zwischen dem mannigfaltigen sich in ihm regenden Wollen zu veranlassen, liegt zweierlei. Der Zögling soll überhaupt wählen, nicht unentschieden hin- und herschwanken und endlich dem Zufalle gehorchen; er soll ferner richtig, d. h. nach richtigen Gesichtspunkten wählen.

Zur Wahl wird der Zögling zuerst bestimmt durch die Erkenntnis der Folgen, welche dieses oder jenes Wollen für ihn hat. Diese Erkenntnis ist aber am stärksten, wenn sie durch eigene Erfahrung gewonnen wurde. Der Erzieher wird daher, soweit nicht dadurch Gefahr droht, das Kind seine Erfahrungen machen, durch Schaden klug werden lassen; aber er wird zugleich dafür sorgen, daß es in diesen Erfahrungen eine Bestätigung seiner Warnungen findet, damit es sehe, wie richtig ihm die Folgen vorausgesagt waren, und damit es dadurch zu einem Glauben an diese Voraussagungen gelange, der es davor bewahrt, ihre Richtigkeit, vielleicht gar zu seinem Schaden, erst an sich selbst zu erfahren. Der Erzieher wird darum auch dann, wenn er weiß, daß seine Warnungen unbeachtet bleiben werden, sie nicht unausgesprochen lassen.

Die Erfahrungen, welche sich dem Kinde von selbst, ohne alle Veranstaltung darbieten, werden für den beabsichtigten Zweck nicht ausreichen. Teils ist das Gebiet der kindlichen Erfahrungen, wenn es nicht absichtlich erweitert wird, viel zu eng; teils treten die Folgen eines bestimmten Handelns nicht immer so deutlich und rasch hervor, wie es nötig ist, wenn das Wollen nicht durch falsche Wahl verdorben werden soll. Wo die Folgen des kindlichen Thuns und Lassens nicht bestimmt genug sichtbar werden, da wird der Erzieher auf sie mit dem erforderlichen Nachdrucke hinweisen oder sie durch besondere Veranstaltung verstärken; wo sie nicht sofort von selbst eintreten, wird er sie absichtlich herbeiführen.

Hierher gehören die sogenannten pädagogischen Strafen und Belohnungen, welche die natürlichen Folgen des Thuns

und Lassens nachahmen. Dem Trägen versage man Erholungen, die man dem Fleissigen gewährt; der Bescheidene werde aufgemuntert, der Unbescheidene beschämt; den lobenswerten Gebrauch der Freiheit belohne grössere Freiheit, dem die Freiheit übel Anwendenden entziehe man sie; wer Vertrauen mißbrauchte, dem werde kein Vertrauen wieder geschenkt, während man den Verschwiegenen, des Vertrauens sich wert Zeigenden durch grösseres Vertrauen ehrt; dem Lügner glaube man nicht, dem Wahrhaften erlasse man die Beweise.*) Dafs hierbei alles Er künstelte und Willkürliche sorgfältig zu vermeiden ist, ergibt sich ebenso aus dem Begriffe der pädagogischen Strafe und Belohnung wie daraus, dafs der allgemeine Erziehungszweck die Nachahmung aller der Folgen ausschliesst, die einen sittlich schädlichen Einflufs auf den Zögling ausüben können.

§ 66.

Die Erfahrungen, welche der Zögling machen soll, beziehen sich theils auf den Verkehr mit Menschen, theils auf den Gebrauch und Genufs von Sachen. Daraus folgt, dafs auch hier wieder der Unterricht, insofern er den Zögling über Menschen und Sachen belehrt, der Zucht zu Hülfe kommen mufs, dafs aber auch die Zucht den Zögling nicht isolieren und nicht in zu einseitigem Verkehre mit Menschen und Dingen aufwachsen lassen darf. Auf den Verkehr mit Menschen müssen wir näher eingehen.

Der erste und wichtigste Kreis, an den das Leben den Zögling weist, ist der Kreis der Familie.***) Die festeste Grundlage des Charakters findet das Kind in seinem Verhältnisse zum elterlichen Hause. Eine besonders ernste Sache der Zucht ist es daher, dieses Verhältnis richtig zu gestalten; wo dies unmöglich sein sollte, würde ein Ausscheiden aus der Familie und ein Entbehren ihres erziehenden Einflusses als das geringere Übel angesehen werden müssen (§ 58).

*) Vgl. A. H. Niemeyer, Grundsätze I § 102.

**) Vgl. hierzu Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl., S. 198 ff.

Die einzelnen Glieder des Hauses, Vater, Mutter, Kinder und andere Hausgenossen, müssen untereinander zu einem Ganzen verbunden sein; ihre Zusammengehörigkeit, ihre gegenseitige Ergänzung kommt im Familienleben zum Ausdrucke. Wo ein solches fehlt, wo jeder seinen Pflichten unbekümmert um die andern und auf seine Weise obliegt, wo jeder für sich lebt, da ist von dem erziehenden Einflusse des Hauses wenig zu hoffen.

Die volle und ungeteilte, keine Mühe und kein Opfer scheuende Hingabe der Mutter an die Familie, ihre Sorge für Mann und Kinder, ihre liebevolle und sanfte Vermittelung zwischen den einzelnen Gliedern der Familie, ihr Bestreben, das Band, welches die Herzen verbindet, immer enger zu knüpfen, macht sie zum eigentlichen Centrum der Familie und des Familienlebens. Aber in ihrem weiblichen, dienenden Sinne ordnet sie sich gern dem Haupte der Familie unter, dem Vater, in dessen Geiste sie das Haus gestaltet. Dieser, durch den Beruf nach außen getrieben, vertritt die Familie in ihren Beziehungen zur Außenwelt; er bestimmt ihr Verhältnis zu andern Familien, ihre ganze gesellschaftliche, bürgerliche, kirchliche Stellung. Die Autorität, die ihm hiernach innewohnt, wächst dadurch, daß er den Kindern nicht stets zur Seite steht, daß er immer die höhere Instanz ist, an welche selbst die Mutter sich wendet, wenn sie mit ihrer Liebe nicht durchdringt, daß er, in Anspruch genommen von den ernstesten Gedanken seines Lebensberufes, nicht in gleicher Weise wie die Mutter hinabsteigt zu den Kleinigkeiten des kindlichen Lebens. Aber seine Teilnahme für das Wohl und Wehe der Seinen, seine Thätigkeit, die für dieselben eintritt, wenn männliche Entschlossenheit und Energie nötig sind, um das Glück der Familie nach außen zu wahren, läßt die Ehrfurcht der Kinder vor dem Vater nicht zur Furcht werden, aus welcher nicht kindliches Vertrauen und offenes, wahres Wesen, wohl aber Verheimlichung, Täuschung und Lüge hervorgehen würden.

Das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit, welches die Geschwister beseelt oder beseelen soll, beruht teils auf der

Liebe zu denselben Eltern, teils auf der gleichmäßigen Teilnahme an der Liebe der Eltern zu den Kindern, teils auf der Gemeinsamkeit in Leid und Freud, teils auf der Gleichheit der unter denselben Einflüssen entstandenen Vorstellungen und Lebensanschauungen. Enger wird das Band, das sie verbindet, wenn das Familienleben so eingerichtet wird, daß jedes Glied der Familie in den Dienst des Ganzen und jedes andern Gliedes gestellt wird, daß sich zum Gefühle des reinen Wohlwollens auch das des gegenseitigen Dankes gesellt, daß Unverträglichkeit, Rechthaberei und Herrschsucht, Eigennutz, Eifersucht und Neid nicht aufkommen können.

Unter den Hausgenossen, zu denen die Kinder in ein vom Erzieher nicht zu übersehendes Verhältnis treten, dürften hervorzuheben sein die Dienstboten. Sie sind die Dienstboten nicht der Kinder, sondern der Eltern. Die Kinder haben ihnen zwar Befehle der Eltern zu überbringen, aber nicht selbst Befehle zu geben; ihre eigenen Wünsche kleiden sie am besten in die Form der Bitte. Aber auch unter dieser Form dürfen sie sich nicht daran gewöhnen, bedient zu werden, selbst wenn man wüßte, daß es ihnen dereinst gestattet sein wird, sich von andern bedienen zu lassen; es würde darunter die Selbständigkeit und die Bescheidenheit leiden. Die Kinder sind den Dienstboten insofern koordiniert, als beide den Eltern unterthan sind; ja das Verhältnis der Kinder zu den Dienstboten ist in gewissem Sinne ein untergeordnetes, das der Unterordnung der Kinder unter Erwachsene. Aber die Art und Grenze der Unterordnung hängt nicht von dem Willen der Dienstboten, sondern von dem der Eltern, vom Geiste der Familie ab. Die Kinder müssen Teilnahme haben für sie, die ja oft genug durch traurige Verhältnisse in ihre abhängige, dienende Stellung gebracht sind. Aus diesem Gefühle darf aber nicht ein vertrauliches Verhältnis entspringen, weil dies nicht nur der innigen Hingabe, die allein den Eltern gebührt, schaden, sondern bei dem den Dienstboten meist anhaftenden Mangel an höherer Bildung auf die Erziehung einen unvorteilhaften Einfluß ausüben würde.

§ 67.

Ist nun auch der Verkehr der Kinder mit den zu der Familie Gehörigen von hervorragendem Einflusse auf die Charakterbildung, so reicht er allein doch für den Zweck, den wir hier im Auge haben, das Kind zur eigenen Wahl zwischen dem verschiedenen in ihm sich regenden Wollen zu erziehen, keineswegs aus. Das Kind entscheidet sich für gar manches Wollen und drängt manchen Wunsch zurück nicht aus eigener freier Wahl, sondern aus Liebe zu den Seinen, oder indem es unbewußt dem in der Familie herrschenden Geiste folgt. Den Druck des Lebens, welcher aus dem Streben und Gegenstreben der Menschen hervorgeht, empfindet es im Kreise der Familie wenig oder gar nicht; die Liebe der Geschwister und Eltern ebnet die Wege und beseitigt viele Hindernisse, welche im Verkehre mit Fremden nur die eigne Kraft aus dem Wege räumen kann; gar manche bittere Täuschung würde ein unter dem schützenden Dache des elterlichen Hauses aufgewachsener, vom Umgange namentlich auch mit gleichalterigen Genossen ferngehaltener junger Mensch im feindlichen Leben erfahren. Auch einem noch so großen Geschwisterkreise fehlt bei den gleichen Verhältnissen, unter denen alle leben, die Mannigfaltigkeit der Individualitäten, die da draussen im Leben zusammentreffen.

Endlich ist noch ein besonders wichtiger Punkt hervorzuheben. Ist es der künftige Mann, den der Erzieher im Zöglinge vor sich sehen soll, so muß er sich ihn denken nicht bloß als einzelnen, sondern auch als Glied verschiedener über die Familie hinausreichenden kleineren und größeren Gemeinschaften. Auch in dieser seiner Stellung zu einem Ganzen soll der Zögling dereinst seinen Charakter bewähren, und die charakterbildende Zucht wird dafür Sorge zu tragen haben, daß er von Jugend auf mit andern nicht nur gelegentlichen Umgang pflegt, sondern durch ein Streben nach gemeinschaftlichen Zwecken verbunden wird, daß er handelnd an einem geregelten Gemeinleben teilnimmt, welches gewissermaßen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen ist. Wir werden in

der speziellen Pädagogik die Schule als eine gerade auch von diesem Standpunkte aus unersetzliche Veranstaltung der Erziehung kennen lernen.

Unser Zögling darf also eines größeren geselligen Kreises nicht entbehren. Wir werden die Zusammensetzung dieses Kreises zwar nicht dem Zufalle überlassen, damit böses Beispiel und Roheit nicht verderben, was die Erziehung des Hauses gepflegt hat; aber wir werden bei der Wahl der jugendlichen Genossen auch nicht zu ängstlich verfahren, damit es an Gelegenheit zur Kräftigung des Charakters nicht fehle und damit schon der Knabe erkenne, wie er sich dereinst im Verkehre mit andern durchzukämpfen habe. Wir werden darauf achten, daß allzuviel Geselligkeit ihn nicht zerstreue und die Früchte der Erziehung zerstöre; aber wir werden auch nicht zu viel Aufsicht üben, um die Jugend in der Freiheit ihres Verkehrs nicht zu sehr zu hemmen oder sie auf Mittel sinnen zu lassen, durch welche sie sich der lästigen Aufsicht zu entziehen sucht.

In dem gesellschaftlichen Zusammenleben der Jugendgenossen werden manche Fehler, auch solche, welche sich in der Einschränkung auf das häusliche Leben leicht erzeugen, ohne Zuthun des Erziehers beseitigt. Der Trotzige und Eigensinnige bleibt unbeachtet und muß, durch seine geselligen Bedürfnisse gezwungen, wieder Eingang in den Kreis der Gespielen zu finden suchen; Eitelkeit und Einbildung werden durch Beschämung kuriert; die Selbstüberhebung findet ihren Meister; die Ungeschicklichkeit wird verspottet und infolgedessen durch Anstrengung und Aufmerksamkeit überwunden; der Träge wird durch die Lebendigkeit der Kameraden mit fortgerissen, der Schüchterne ermutigt, der Verweichliche abgehärtet.*)

Auf der andern Seite kann aber auch in dem geselligen Zusammenleben mit den Altersgenossen die Quelle für manche Fehler gefunden werden. Dahin gehören namentlich diejenigen, welche aus dem Übermaße und der falschen Richtung des Ehrgefühls, dem Ehrgeize, hervorgehen. Man Sorge solchen Fehlern

*) Vgl. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl., S. 221.

gegenüber dafür, daß das Ehrgefühl würdige Objekte finde, daß es sich auf Edles, Großes und Gutes richte, daß der Zögling nicht nur durch den Unterricht, sondern auch durch die Erfahrungen, die er an andern macht, über den wahren Wert menschlicher Vorzüge aufgeklärt werde.

§ 68.

Die Erfahrungen, welche der Zögling in Beziehung auf sein Verhältnis zu den Menschen und in Beziehung auf den Wert der Dinge macht, sollen ihn befähigen zur richtigen Wahl zwischen dem, was er dulden, und dem, was er nicht dulden will, zwischen dem, was er haben, und dem, was er entbehren will, zwischen dem, was er thun, und dem, was er unterlassen will (§ 62). Aber die Wahl ist damit noch nicht beendet. Man kann nicht alles zugleich besitzen. Wer bestimmte Beschäftigungen treiben will, muß gewisse Genüsse zum Opfer bringen, gewisse Anstrengungen dulden. Wer einen bestimmten Besitz erstrebt, muß sich nicht nur manchen Genuß versagen, er muß auch alles thun wollen, was ihn zur Erfüllung seines Wunsches führt; er muß auf die Beschäftigungen verzichten, die ihn von dem Ziele seines Strebens abführen; er muß ertragen, was sich auf dem Wege zu diesem Ziele nicht vermeiden läßt. Ein Wollen bedingt, eins verbietet das andere. Wenn der Zögling dies nicht von selbst findet, so muß der Erzieher ihn darauf hinweisen und dafür sorgen, daß er in seiner eigenen Erfahrung zu dieser Überzeugung gelange und sich der gewonnenen Überzeugung gemäß in der Wahl zwischen dem verschiedenen Wollen entscheide. Damit er dies letztere vermöge, muß er an Geduld im Handeln wie im Leiden gewöhnt werden, einem Besitze oder Genüsse entsagen lernen und sich in Verfolgung gewisser Zwecke Thatkraft erwerben.

Zur Übung in der Geduld giebt das Leben teils ungesuchte Gelegenheit; teils muß es erst absichtlich so eingerichtet werden, daß es den Zögling vor Verweichlichung schütze und ihn im rechten Maße abhärte, daß es ihm einen angemessenen

Wechsel zwischen Arbeit und Ruhe, zwischen Ernst und Heiterkeit bereite.

Der rechte Geist des Besitzes wird dadurch erzeugt werden, daß man den Zögling zur Unterscheidung der Dinge anhält, auf deren Besitz er nicht verzichten soll, und derer, welche er auch entbehren kann, daß man ihn fühlen läßt, wie anders er die Entbehrung der einen und die der andern empfindet. Was er zu gering achtete, muß er durch Entbehrung höher achten lernen; was er überschätzte, muß in seinen Augen an Wert gegen anderes verlieren, wenn er jenes hat und ihm dieses entzogen wird. Von besonderer Wichtigkeit wird die Art und Weise sein, wie sich der Zögling zum Besitze des Geldes stellt, wie er es schätzt und wie er es benutzt, weil bei der Bedeutung, die das Geld für den menschlichen Verkehr, für die Beschaffung erlaubter und unerlaubter Genüsse hat, hiermit gar manche Charakterzüge, wie Habsucht, Gewinnsucht, Geiz und Verschwendung auf der einen, Sparsamkeit und Freigiebigkeit auf der andern Seite, zusammenhängen.

Was endlich den Geist der Thätigkeit betrifft, so kommt es vor allem darauf an, die natürliche Geschäftigkeit der Kinder zu erhalten, ihr Stetigkeit und Ausdauer zu geben und sie gewissen Zwecken nutzbar zu machen. In diesem Sinne wird sich der Erzieher des Spieles annehmen, in welchem die Kinder aus freier Neigung bestimmte Zwecke, die sie oft mit großem Ernste behandeln, zu erreichen streben; er wird selbst mit ihnen spielen, um unvermerkt auf Art und Ziel der im Spiele sich äussernden Thätigkeit Einfluß zu gewinnen. Vor allem aber wird er der kindlichen Thätigkeit möglichst bald ein weiteres Feld durch den Unterricht zu eröffnen suchen. Schon der erste Anschauungsunterricht kann dazu reiche Gelegenheit geben. Insofern die mit dem Unterrichte zusammenhängenden und ihm dienenden Arbeiten das Interesse für jenen beleben, bietet sich hier eine willkommene Gelegenheit, den Unterricht, welcher der Zucht so viele Dienste leistet, auch durch diese zu fördern.

Teils nach dem im Zöglinge lebendigen Interesse, teils

nach dem Gelingen seiner Arbeiten, teils auch nach seinen Wünschen in Beziehung auf das, was er besitzen will, wird sich die Wahl richten, die er unter verschiedenen Thätigkeiten trifft. Sein Thun nimmt eine immer bestimmtere Richtung an; die Ausdauer, die Geduld und die Bereitwilligkeit, Anstrengungen zu ertragen, wachsen; in dem mannigfaltigen Wollen, das den objektiven Teil des Charakters bildet, machen sich innerer Zusammenhang und feste Verhältnisse bemerklich; alles drängt zur Entscheidung für einen bestimmten Beruf, zu einem bestimmten Lebensplane hin. Ein so erwünschtes Ergebnis der gesamten Erziehung aber auch ein solcher Abschluß ist, so darf derselbe doch nicht zu bald eintreten, nicht nur weil darunter die allgemeine Bildung leiden und weil dadurch die Vielseitigkeit des Interesses verkümmert werden würde, sondern insbesondere auch darum, weil ein auf bloße Erfahrung gegründeter Charakter, von dem allein wir jetzt reden, noch keinen sittlichen, auf der sittlichen Beurteilung und auf der innigen Verwebung dieses sittlichen Urteils mit dem vielseitigen Interesse beruhenden Charakter verbürgt. Dem Erzieher wird daher daran liegen, jenen Abschluß zu verzögern, bis der Unterricht seinem Ziele näher gekommen und der Zögling in der sittlichen Beurteilung der Willensverhältnisse geübt ist, bis in ihm sittliche Grundsätze entstanden sind und die Herrschaft gewonnen haben. Er entzieht ihm daher die Gelegenheit zu gewissen einem späteren Alter vorzubehaltenden Erfahrungen und verhütet dadurch nicht nur die Wahl, sondern vielleicht auch das Entstehen damit zusammenhängender Wünsche; er weist ihm eine seinem jugendlichen Alter entsprechende untergeordnete Stellung an, bestimmt gewisse Grenzen, über welche hinaus die Freiheit seines Handelns nicht reichen darf, und stellt ihn so auf gewissen Gebieten noch unter die Gewalt der Regierung.

§ 69.

Das Ergebnis der Wahl ist die Aneignung eines bestimmten Wollens durch das Ich. Hierzu kommt es aber weder bei den Gemütserschütterungen, welche wir Affekte nennen, in denen

der Mensch, wie man zu sagen pflegt, außer sich oder nicht bei sich ist, noch auch in der Leidenschaft, d. h. bei Begierden, die so stark geworden sind, daß sie das ganze Innere beherrschen. Im Affekte wie in der Leidenschaft ist ferner jedes objektive Urteil unmöglich, und es bildet sich daher unter ihrem Einflusse eine auf falscher oder einseitiger Wertschätzung beruhende Rangordnung dessen, was Objekt des Wollens werden kann. Diejenige Klarheit und Ruhe des Gemütes, welche die notwendige Voraussetzung jedes ästhetischen und darum auch des moralischen Urteils ist (§ 44), geht verloren. Die Zucht wird daher den Zögling vor der Aufregung bewahren müssen, in welche das Gemüt durch Affekte und Leidenschaften versetzt wird.

Das, was den Affekt hervorruft, ist ein plötzlicher, überraschender Eindruck, der meist durch eine sinnliche Wahrnehmung, ein Geschehen außer uns verursacht wird. Hierdurch wird das Gleichgewicht der Vorstellungen plötzlich und gewaltsam gestört. Damit verbinden sich gewisse leibliche Erscheinungen, durch welche wiederum die innere Aufregung verlängert wird, indem das frühere Gleichgewicht im Gemüte nicht eher zurückkehrt, als bis es im leiblichen Organismus wiederhergestellt ist.

Hieraus ergibt sich für den Erzieher, welcher den Zögling vor dem Einflusse der Affekte möglichst schützen will, daß er ihn in eine Beziehung zu Personen, welche, wie der Erzieher selbst es soll, sich die würdige Ruhe des nicht leicht zu störenden innern Friedens erworben haben, und in eine Lebenslage bringen muß, in welcher erschütternde Ereignisse nicht zu erwarten sind, daß er dem geistigen Innern des Zöglings durch den Unterricht eine möglichst feste Gestaltung zu geben bestrebt sein muß, bei welcher Fassung und Ruhe nicht so leicht verloren werden können, und daß er den körperlichen Organismus seines Zöglings kräftigen muß, damit dieser imstande sei, den aus dem Innern kommenden Erschütterungen zu widerstehen oder das Gleichgewicht, welches er verloren hat, möglichst bald wiederherzustellen. Daß der Erzieher bei

diesen Bemühungen eine Grenze des Gelingens in der individuellen Beschaffenheit, insbesondere auch im Temperamente des Zöglings sowie in den äußern Verhältnissen, unter welchen die Erziehung erfolgt, finden wird, bedarf kaum einer Erwähnung.

Streng zu scheiden von den Affekten sind die Leidenschaften. Die Leidenschaft ist, wie oben angegeben wurde, eine herrschend gewordene Begierde, und da jede Begierde an einer Vorstellungsmasse haftet, so setzt die Leidenschaft eine Vorstellungsmasse voraus, die so mächtig ist, daß sich ihr alle andern unterordnen. Die Befriedigung des mit ihr zusammenhängenden Begehrens erscheint als Zweck, die jedes andern Begehrens als Mittel. Zu Leidenschaften werden leicht namentlich diejenigen Begierden, welche sich aus sog. natürlichen Trieben oder aus solchen Neigungen entwickeln, die durch Gewohnheit zur andern Natur geworden sind. Derartige Begierden gehen in Leidenschaften über teils durch häufige Befriedigung, teils dadurch, daß ihnen die Befriedigung erschwert oder versagt wird. Es kann nicht geleugnet werden, daß, wenn der Gegenstand der zur Leidenschaft gesteigerten Begierde ein edler ist, die Leidenschaft auch Großes und Edles zu schaffen vermag; aber selbst dann kann sie auch schädlich werden, da sie die Sache, welcher sie dient, nicht in das richtige Verhältnis zu andern Zielen des menschlichen Strebens setzt und darum leicht auch in Kollision mit Forderungen der Sittlichkeit gerät. Unter allen Umständen muß daher, wie gesagt, die Verhütung der Leidenschaft eine unerläßliche Aufgabe der Zucht bleiben.

Was diese zu solchem Behufe zu thun hat, ergibt sich unmittelbar aus dem eben über die Entstehung der Leidenschaften Gesagten. Vor allem wird sie sich auch hier wieder auf den Unterricht stützen müssen, insofern derselbe ein vielseitiges, und zwar ein harmonisch vielseitiges Interesse zu erregen hat (§ 12). Je vollkommener der Unterricht diesen Zweck erreicht, desto weniger wird es einer bestimmten Vorstellungsmasse gelingen, ein ihr nicht zukommendes Übergewicht zu erlangen, desto fester wird im gesamten Gedankenkreise der

Zusammenhang und das rechte Gleichgewicht der ihn zusammensetzenden Vorstellungsmassen begründet sein. Der Zucht wird es obliegen, dafür zu sorgen, daß die Gelegenheit zu Erfahrung und Umgang, welche dem Zöglinge geboten ist, jenes Gleichgewicht nicht aufhebt und jenen Zusammenhang nicht lockert. Sie wird sorgfältig beachten, ob sich bei dem Zöglinge gewisse Vorstellungskreise ungebührlich vordrängen, und, wenn sie dies wahrnimmt, ihrerseits das gestörte Gleichgewicht wiederherzustellen suchen. Hierzu dienen ablenkende Beschäftigungen, z. B. das Erlernen einer schönen Kunst, oder Thätigkeiten, die, wie Pflanzen- oder Muschelsammeln (gegen das Schmetterlings-, Käfer- und Eiersammeln sprechen sittliche Gründe), mit irgend einem durch den Unterricht erzeugten Interesse in Verbindung stehen oder, wie Papparbeiten, Holzschnitzereien, Gartenarbeiten, nicht nur dem Unterrichte, sondern auch dem Familienleben förderlich werden können und zugleich dem natürlichen Bewegungstriebe Befriedigung gewähren. Die Zucht wird, um das drohende Übel sicher zu erkennen, den Zögling da beobachten, wo er sich am unbefangenensten gehen läßt, im Spiele. Häufige Wiederholung desselben Spieles und Streben nach einer gewissen Virtuosität in demselben erregen Bedenken. Ganz besonders aber muß jedes Handeln abgeschnitten werden, das nichts, was außerhalb des Weges zum vorgesteckten Ziele liegt, beachtet und alles im Wege Hinderliche rücksichtslos zu beseitigen sucht. Die aus natürlichen Trieben, namentlich die aus dem Nahrungs- und dem Bewegungstriebe hervorgehenden Begierden müssen eine mäßige, sittlich erlaubte Befriedigung finden, und wenn sie diese gefunden haben, ist jede weitere Befriedigung auf das entschiedenste zu versagen. Auch die Regierung also muß der Zucht zu Hülfe kommen. Was die Begierde immer wieder reizt, muß dem Zöglinge entrückt werden. Die Lebenseinrichtungen müssen derart sein, daß der Zögling an möglichst wenige Bedürfnisse gewöhnt wird; sie müssen in ihm nicht Begierden wecken oder stärken, sondern ihn abhärten und in den Tugenden der Mäßigkeit und Enthaltbarkeit üben.

Leidenschaften zu heilen, ist weit schwerer, als sie zu verhüten, besonders dann, wenn sie bereits auf den Körper so eingewirkt haben, daß die Begierden, die ursprünglich im Geiste entstanden, nun auch durch körperliche Reize hervorgerufen werden. Hier bedarf es häufig der Hilfe des Arztes. Oft werden es nur mächtig in das Leben des Zöglings eingreifende Ereignisse oder ein Freundschaftsverhältnis von ungeahnter Tiefe oder Wissenschaft oder Kunst oder Religion vermögen, die bisher das Gemüt beherrschenden Vorstellungsmassen dauernd zu unterdrücken und ein neues geistiges Leben zu begründen (vgl. § 62).

§ 70.

Wir sahen in § 65, daß der Zögling dazu angeleitet werden müsse, zwischen dem mannigfaltigen sich in ihm regenden Wollen überhaupt zu wählen, sodann aber auch richtig, d. h. nach richtigen Gesichtspunkten, zu wählen. Wir haben noch über den zweiten Punkt zu sprechen.

Die Wahl kann nach den Rücksichten des Genusses, des Zweckmäßigen oder des Sittlichen geschehen (vgl. § 61); dem Zwecke der Erziehung entspricht allein diejenige Wahl, welche die Rücksicht der Sittlichkeit nicht nur nicht vernachlässigt, sondern sie vielmehr über alle andern stellt. Der Zögling muß die Fähigkeit und das Bedürfnis haben, jedes in ihm sich regende Begehren der sittlichen Beurteilung zu unterziehen.*) Beides, Fähigkeit und Bedürfnis, dem Zöglinge zu geben vermag der Erzieher nicht ohne den Unterricht. Die Aufgabe, um deren Lösung es sich hier handelt, wird zu allererst dem Religionsunterricht gestellt. Hoffnung auf Gelingen hat er aber nur dann, wenn er in innigem Zusammenhange mit dem übrigen Unterrichte steht (§ 26 und § 32). Der gesamte Unterricht bildet das Gedankenganze und muß die Herrschaft über dieses Ganze dem religiös sittlichen Gedankenkreise sichern. Alles dies ergibt sich unmittelbar aus der Lehre vom Unterrichte. Der Zucht bleibt die Pflicht, den Zögling zur un-

*) Über die Frage, wie der Wille dem sittlichen Urteil gehorsam werde, vgl. W. Rein, Pädagogische Studien I (2. Aufl. Eisenach 1875) S. 40.

parteiischen, richtigen und gründlichen Beurteilung seines eigenen Wollens anzuhalten und jede falsche, oberflächliche Beurteilung abzuschneiden oder zu berichtigen. Die sittlichen Ideen, in deren Dienst das Wollen gestellt werden soll, die Ideen des Rechts, der Billigkeit, des Wohlwollens, der Vollkommenheit und der innern Freiheit*), müssen der Maßstab sein, welchen der Zögling an jedes eigene Wollen anlegt; ob sein Wollen mit ihnen übereinstimmt oder ihnen widerspricht, dafür muß er ein feines, sicheres Gefühl gewinnen.

Das Wohlgefallen an dem der Idee des Rechts zu Grunde liegenden Willensverhältnisse beruht darauf, daß dieses Verhältnis, wie die Auflösung einer Disharmonie, ein mißfallendes Willensverhältnis, den Streit, aufhebt. Das Gefühl, daß der Streit etwas Mißfälliges sei, muß daher im Zöglinge unter allen Umständen wach erhalten werden, weil aus ihm allein das Streben hervorgeht, sich unter die Idee des Rechts zu stellen. Diese Bemerkung hat zunächst Anwendung auf das Gebiet des Mein und Dein. Auch das Kleinste, auch das herrenlos Erscheinende darf der Zögling nicht willkürlich als Eigentum betrachten; was ihm zu bestimmtem Zwecke und zu einer bestimmten Art des Gebrauches gegeben wurde, darf er nur zu diesem Zwecke und in dieser Art gebrauchen; was ihm leihweise überlassen wurde, soll er als fremdes Eigentum schonen; was er mit andern zugleich zu benutzen hat, darüber darf er nicht ohne Rücksicht auf sie schalten und walten. Die Idee des Rechts ist es auch, welche die Heilighaltung der Gesetze, der Sitten und Gebräuche sowie der gegebenen Versprechungen fordert. Selbst ein leichtfertig und unverständlich gegebenes Versprechen darf nicht ohne weiteres als nicht gegeben betrachtet werden; die daraus hervorgehenden Verlegenheiten mögen den Kindern, wo es angeht, nicht erspart werden; der Verständige freilich — und darauf mache man sie auch aufmerksam — wird ein solches Versprechen nicht annehmen. Die

*) Eine Entwicklung der sittlichen Ideen, bei welcher dieselben in einer andern Reihenfolge auftreten würden, und der Beweis ihrer Vollständigkeit gehört in die Ethik. Vgl. die § 5 angeführten Schriften.

Erweckung eines
nötiger, je
das Gesetz
werfen: das
als ein
lichen Gesell
darüber, was
geschriebenen
Streit beendigt

Die Lüge ist
rechtfertigt
auf ein Willens
gefällt sonder
hebt. Das
Willenswille
wird. Im
störten Gleichgewichte
oder Wille
zu wirken
Gleichgewichte
Störung aus
seheus haben
der sich
gebildetes
Vertrauens
aber er
zuteilen
schreiben
nehmen, Ver
keinen ger
thaten mit
Patriotismus
fühl des Z
teilung von
der Erzieher
dass die äußere Gleichheit oft zur größten Ungerechtigkeit führt

Während es sich bei den beiden Ideen des Rechts und der Billigkeit um zwei wirkliche Willen handelt, die bei jener mittelbar, bei dieser unmittelbar in ein Verhältnis zu einander treten, ist die Voraussetzung für die Idee des Wohlwollens ein vorgestelltes fremdes Wollen, das in dem Vorstellenden ein wirkliches Wollen hervorruft. Stimmt dies wirkliche Wollen mit dem vorgestellten überein, strebt es mit ihm nach demselben Ziele, so entspricht es der Idee des Wohlwollens, der selbstlosen, auf keinem fremden Zwecke beruhenden Liebe. Neid, Mißgunst, Schadenfreude, Haß und vor allem Egoismus sind ihr Gegenteil. Den Zögling dahin zu bringen, daß er diese letztgenannten, der Liebe widersprechenden Gesinnungen verabscheue, wird nicht nur durch Hinweisung auf abschreckende Beispiele, sondern auch dadurch gelingen, daß man ihn die Folgen empfinden läßt, die er sich selbst im Umgange mit seinen Genossen durch Bethätigung solcher Gesinnungen zuzieht. Aber ein reines Wohlwollen würde weder hierdurch, noch auch dadurch erzeugt werden, daß man die Kinder erfahren ließe, wie sich der Verkehr mit andern leichter und angenehmer gestalte, wenn man nicht auf seinem Rechte bestehe und nicht bloß jedem das ihm Gebührende gebe, wenn man die Ursache des Streites beseitige, anstatt ihn zu schlichten, noch auch dadurch, daß man durch Liebe Gegenliebe zu erwecken suchte. Für die Idee des Wohlwollens zu wirken, wird mehr dem Unterrichte vorbehalten bleiben, der immer und immer wieder auf die Liebe als das Höchste hinzeigen und Persönlichkeiten, in denen sich der Geist der selbstlosen Liebe mächtig erweist, vorführen muß. Der Zucht wird hier nur die Kraft des Beispiels zu Gebote stehen; das Bild eines nur aus Liebe thätigen und opferbereiten Erziehers wird das Herz der Jugend für die Idee des Wohlwollens am sichersten erwärmen.

Die beiden Ideen der Vollkommenheit und der innern Freiheit unterscheiden sich von den bisher besprochenen dadurch, daß sie für sich allein nicht notwendig zu einem sittlichen Wollen führen. Nach der Idee der Vollkommenheit gefällt der

starke Wille neben dem schwachen, die Idee der innern Freiheit verlangt die Übereinstimmung des Wollens mit der Einsicht. Aber auch der starke Wille kann unsittlich sein, und wenn die Einsicht irrt in dem, was sie für recht und gut hält, so wird auch der mit ihr harmonisierende Wille eine falsche Richtung nehmen. Beide Ideen beziehen sich gewissermaßen auf die Form der Sittlichkeit, während die drei übrigen ihren Inhalt bestimmen. Darauf, daß sich der Wille unter die Idee der Vollkommenheit stellt, beruht die Energie des sittlichen Charakters; dadurch, daß er der Idee der inneren Freiheit entspricht, daß das wollende und sittlich urteilende Subjekt ein und dasselbe sind, verleiht der sittliche Charakter überhaupt erst der Persönlichkeit des Wollenden einen Wert.

Die Zucht darf den Streit nicht dulden, weil er der Idee des Rechts widerspricht; aber sie wird im Hinblick auf die Idee der Vollkommenheit den Wettstreit der Körper- wie der Geisteskräfte als ein Mittel ansehen, durch welches das Wollen an Stärke gewinnt. Sie wird den Körper durch gymnastische Übungen stählen, damit der Wille mit seinem Organe erstarke; sie wird dem Strebenden nicht alle Hindernisse aus dem Wege räumen, sondern dafür sorgen, daß er so viel Schwierigkeiten finde, wie er bei Anstrengung aller seiner Kräfte zu überwinden vermag; sie wird den Zögling zur Vergleichung dessen veranlassen, was er geleistet hat, mit dem, was andere geleistet haben, um ihn entweder zu größserer Energie zu treiben, oder, indem sie ihm seine Kraft zeigt, mit immer neuem Mute zu erfüllen.

Was die Idee der innern Freiheit anlangt, so wird die Zucht ein Handeln nach bester Einsicht, auch wenn es dem strengen sittlichen Urteile noch nicht entspricht, doch wegen seiner Überzeugungstreue anerkennen, ohne den Tadel zu verschweigen, der die falsche Einsicht trifft. Sie wird aber auch den Zögling erst dann seiner eigenen Überzeugung überlassen, wenn sie Vertrauen zu seiner Einsicht gewonnen hat. Wo dies Vertrauen noch nicht begründet ist, da wird der Erzieher dem Zöglinge zu einem richtigen Urteile über sein mögliches Wollen

dadurch zu verhelfen suchen, daß er ihn zur Darlegung der einfachen Willensverhältnisse, auf die es ankommt, und zu ihrer Beurteilung nach Maßgabe der sittlichen Ideen veranlaßt. Dabei ist zweierlei hervorzuheben: jedes Willensverhältnis muß einer Prüfung nach sämtlichen Ideen unterzogen und der Zögling zur offenen, wahren Äußerung seiner Gedanken gehalten werden.

In ersterer Beziehung kann das Urteil verschieden ausfallen nach verschiedenen Ideen, und hier ist dann darauf hinzuweisen, daß das Wohlwollen höher steht als Recht und Billigkeit, daß das Recht zwar unter diesen dreien die niedrigste Stelle einnimmt, die Forderung der Rechtsidee aber nie ohne die Zustimmung des Berechtigten unerfüllt bleiben darf, daß es der Liebe nur dann zusteht, über die Ideen der Billigkeit und des Rechts zu triumphieren, wenn sie mehr giebt, als das, was jedem gebührt und was ihm rechtlich zukommt, und daß die Ideen der Vollkommenheit und der innern Freiheit insofern als die höchsten aller Ideen betrachtet werden müssen, als ein kräftiges Wollen und ein Wollen nach eigener Überzeugung unter allen Umständen vom sittlichen Charakter untrennbar sind.

Die Wahrheit, die zweite Voraussetzung für die richtige Beurteilung seines Wollens, muß der Zögling nicht nur gegen den Erzieher, sondern auch gegen sich selbst üben. Die Lüge ist nicht nur an sich unsittlich und zwar allen sittlichen Ideen zuwider*), sondern auch, weil sie jede sittliche Bildung, insonderheit auch die sittliche Selbstbildung unmöglich macht, der größte Feind der Sittlichkeit und darum vom Erzieher mit aller Kraft zu bekämpfen. Was Lüge ist, werde ungeschminkt als solche bezeichnet; auch in äußeren Formen dulde man keinen lügnerischen Schein. Man zeige den Kindern nicht eher Mißtrauen gegen ihre Wahrheitsliebe, als bis sie das Vertrauen verscherzt haben; man gehe aber ihren Äußerungen, wenn sich irgend ein Zweifel regt, auf den Grund, um ihnen nicht als leichtgläubig zu erscheinen, und zeige ihnen, daß man es auch bei gleich-

*) Vgl. G. Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften S. 466 ff.

gültigen Dingen mit der Wahrheit nicht leicht nehme. Dafs die Lüge durch die Furcht erzeugt, ihr aber durch Autorität und Liebe vorgebeugt wird, ist schon früher (§ 54) erwähnt worden. Heranwachsenden Knaben wird die Lüge namentlich wegen ihres Widerspruchs mit der Idee der Vollkommenheit verabscheuungswert; dafs sie ein Symptom der Feigheit sei, leuchtet ihnen gewöhnlich am leichtesten ein.*)

§ 71.

Das Gedächtnis des Willens (§ 61) bedingt unter ähnlichen Umständen ein ähnliches Wollen, und hierauf beruht, wie wir sahen, die Bildung der praktischen Grundsätze. Die Neigung zur Aufstellung von Regeln zeigt sich schon in den Spielen der Kinder wie in den vielen Vorsätzen, die sie fassen. Aber jene Spielregeln werden oft genug durch neue verdrängt, die Vorsätze werden vergessen. Erst in späteren Jahren entwickelt sich eine gewisse Festigkeit; die Vorsätze gewinnen eine grössere Allgemeinheit, sie sollen selbst gegen Hindernisse zur Geltung gebracht werden, sie werden zu praktischen Grundsätzen. Und nun kommt es für den Erzieher darauf an, dafs sich keine falschen Grundsätze bilden und dafs die sich bildenden richtigen Grundsätze kräftig genug sind, um auf jedes spätere Wollen bestimmend einwirken zu können.

Die Bildung der praktischen Grundsätze hängt von dem vorangegangenen Wollen ab. Auch ein früheres, aus falscher sittlicher Beurteilung hervorgegangenes Wollen wird daher der Erzieher, sobald es zu seiner Kenntnis kommt, einer nachträglichen Besprechung unterwerfen und so eine richtige Erkenntnis dessen, was hätte geschehen sollen, herbeiführen; er wird, wo möglich, nach erlangter richtiger Einsicht den Zögling nötigen, unter ähnlichen Umständen noch einmal zu handeln und es nun besser als damals zu machen.

Falsche Grundsätze, die sich der Zögling gebildet hat, müssen, sobald er sie ausspricht oder durch sein Handeln kund-

*) Vgl. über die Erziehung zur Wahrheit A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts I § 127.

giebt, beseitigt werden. Dies geschieht entweder durch Belehrung oder dadurch, daß man den Zögling in Lagen versetzt, in denen er sich zum Handeln entschließen, zugleich aber die Unrichtigkeit der von ihm aufgestellten Grundsätze erkennen muß. Gelingt es nicht, ihn von der Unrichtigkeit seiner Grundsätze zu überzeugen, so bleibt nichts übrig, als den Versuch später, wenn der Unterricht die Kenntnisse erweitert und die Einsicht vertieft hat, zu wiederholen, ihn bis dahin aber durch die Mittel der Regierung von einem Handeln nach seinen eignen, falschen Grundsätzen ab- und zu einem solchen nach den Grundsätzen des Erziehers anzuhalten.

Grundsätze haben nur dann einen Wert, wenn sie befolgt werden. Wie schwer dies häufig genug ist, das weiß jeder, der den Kampf kennen gelernt hat, den es so oft kostet, seine Grundsätze zur Geltung zu bringen. Auch der Jugend muß es fühlbar gemacht werden, daß es leichter ist, Grundsätze aufzustellen, als nach ihnen zu handeln. Die Schwierigkeit jenes Kampfes mahnt den Erzieher, dafür zu sorgen, daß der Zögling da, wo es sich um die Aufrechthaltung der richtigen Grundsätze handelt, gewappnet sei, um ihnen zum Siege zu verhelfen. Solange ihm der Erzieher zur Seite steht, wird dieser die Stimme des Gewissens unterstützen, jene Grundsätze, wenn sie im Bewußtsein sinken wollen, emporheben und sie dadurch zum Kampfe gegen das ihnen Widerstrebende stärken. Gelingt es auf solche Weise, den Zögling zur Befolgung eines seiner Grundsätze zu bringen und ein Wollen in ihm zu erzeugen, welches jenem Grundsatz entspricht, so wird durch dieses Wollen das allgemeine Wollen, welches sich in jenem Grundsatz ausspricht, gekräftigt werden. Wie man auf irgend einem Wissensgebiete eine Regel dadurch immer fester einprägt und ihre richtige Anwendung immer mehr sichert, daß man zu ihrer Anwendung in den verschiedenartigsten und selbst in schwierigen Fällen Gelegenheit giebt, so wird die Zucht den Zögling veranlassen, nach den von ihm bereits gewonnenen Grundsätzen immer und immer wieder und unter mannigfach erschwerenden Umständen zu handeln. Sie wird

dadurch den Grund legen zu einem festen, starken Charakter.

Der sittliche Charakter beruht aber nicht allein darin, daß der Mensch sittliche Grundsätze hat und befolgt; dieselben dürfen nicht isoliert nebeneinander stehen, sondern müssen in ein System oder vielmehr in eine bestimmte Rangordnung gebracht werden, an deren Spitze sich der Grundsatz findet, in allen Fällen stets das zu thun, was das Sittengesetz vorschreibt, stets der Stimme des Gewissens zu folgen (§ 61). Eine Rangordnung der Grundsätze bildet sich dadurch, daß in denjenigen Fällen, in welchen verschiedene Grundsätze kollidieren, eine Wahl erfolgt, der ebenso wie der Wahl unter dem mannigfachen Einzelwollen eine Überlegung vorausgeht. Aber das System der Grundsätze würde, wenn es sich auf diese Weise gleichsam gelegentlich bilden sollte, während der Erziehung nur sehr unvollkommen ausfallen und darum im Gewirre des Lebens und unter dem Einflusse ethischer Irrlehren sehr bald erschüttert sein. Deshalb hat die Zucht an diesem ihren Endpunkte wiederum den Unterricht zu Hülfe zu nehmen, damit sie durch ihn die sittlichen Grundsätze unter sich und mit der gesamten durch Erfahrung, Umgang und Unterricht gewonnenen Erkenntnis in einen innern Zusammenhang bringe und in dem Zöglinge das Streben erzeuge, sich über diesen innern Zusammenhang klar zu werden. Bei solchem Streben werden der unlöslichen Widersprüche und Schwierigkeiten genug sich darbieten; auf sie wird der Erzieher um so nachdrücklicher hinweisen, als sie ihm Gelegenheit geben, den Blick des Zöglings dahin zu lenken, wo er die einzige seinen innern Frieden bedingende Lösung findet, und so dem sittlichen Streben die religiöse Weihe zu geben. Der Widerspruch zwischen dem Ideale, zu welchem das Denken über die sittliche Gesamtaufgabe führt, und den Schranken, welche auf der menschlichen Schwäche im allgemeinen und auf der Individualität im besondern beruhen, leitet zu der Demut, die nur im Vertrauen zu Gott den Mut zum Streben nach dem Ideale findet, und läßt nur in Gott das Ideal der Sittlichkeit verwirklicht sehen

und somit im Streben nach Gottähnlichkeit und in dem nach sittlicher Vollkommenheit ein und dasselbe Streben erkennen.

§ 72.

Indem wir das Verfahren der Zucht darzustellen versuchten, ist es uns vor allem klar geworden, daß Zucht ohne Unterricht unmöglich ist und daß der Unterricht der Zucht nicht nur voraus-, sondern auch stets zur Seite gehen muß. Auch die Regierung kann der Mitwirkung des Unterrichts nicht entbehren; aber er kommt für sie nicht in Betracht als die das Innere des Zöglings gestaltende und umgestaltende Thätigkeit, sondern nur als eine dem Entstehen und der Herrschaft der Begierden entgegenwirkende Beschäftigung.

Ebenso sind die der Zucht an sich zu Gebote stehenden Mafsregeln im wesentlichen nur solche, die gleichzeitig von der Regierung benutzt werden. Körperliche Kräftigung und die mafsvolle und sittlich zulässige Befriedigung der Naturtriebe, eine bestimmte regelmässige und einfache Lebensordnung und eine passende Umgebung sind Mittel der Zucht wie der Regierung; Liebe und Autorität, Aufsicht, Tadel und Strafe sind hier wie dort unentbehrlich. Aber der Sinn und der Geist, in dem sie die Zucht anwendet, ist ein anderer als bei der Regierung. Wenigstens über die zuletzt genannten Zuchtmittel dürften noch einige Bemerkungen hierher gehören.

Soll im Sinne der Regierung die Liebe den Zögling dazu führen, daß er im Streben nach Einheit mit dem Fühlen und Wollen des Erziehers seinen eignen Willen dem des letzteren anpaßt, und die Autorität ihn nötigen, dem Stärkeren nachzugeben, so beruht im Sinne der Zucht die Wirkung der Liebe darauf, daß jedes Zeichen des Beifalls oder Mißfallens, jede Mahnung, jede versagte Erlaubnis, ja selbst jede Strafe als eine Äußerung der Liebe aufgefaßt wird und daher um so tiefer eindringt in das Innere, während die Autorität den Zwecken der Zucht dadurch dient, daß sie den Glauben an die unumstößliche Richtigkeit des eigenen Urteils erschüttert oder stärkt.

Kommt es bei der Aufsicht, welche von der Regierung geübt wird, darauf an, die Legalität des Handelns zu beobachten, so hat die von der Zucht geübte Aufsicht den Zweck, im Treiben und Thun des Zöglings seine Gesinnung zu erkennen, um zu erfahren, was in ihm zu befestigen und was in ihm zu ändern ist.

Die Strafe der Regierung will abschrecken, die der Zucht dient der moralischen Bildung, und zwar in mehrfacher Beziehung. Zunächst will die strafende Zucht auf nachdrückliche Weise der Unzufriedenheit des Erziehers einen Ausdruck verleihen. Wo die Empfindung für den mißbilligenden Blick, für ein mahnendes Wort, für den scharf ausgesprochenen Tadel verloren gegangen ist, da soll eine positive Strafe zur Einkehr in sich selbst, zum Aufraffen aller Kraft Anlaß geben. Ferner soll die Strafe der Zucht als sog. pädagogische Strafe die natürlichen Folgen des falschen Thuns oder Lassens nachahmen (§ 65). Endlich soll sie dem sittlichen Gefühl dadurch gerecht werden, daß sie den Zögling unter die Herrschaft der Idee der vergeltenden Gerechtigkeit stellt. Der Strafe der Zucht muß nicht, wie der Regierungsstrafe, ein Gebot oder Verbot vorausgehen, weil es sich bei der Zucht immer um die Befolgung des Sittengesetzes, um den Gehorsam gegen die Stimme des eigenen Gewissens handelt.*)

Während die Regierung die Belohnungen ausschließt (§ 57), ergibt sich aus dem eben Gesagten, daß die Strafe als Mittel der Zucht einer Ergänzung durch die Belohnung bedarf. Wie die Strafe zum Insichgehen und zur Besinnung treiben soll, so soll unter Umständen die Zustimmung des Erziehers, sein Beifall, sein Lob, ein Beweis seines Vertrauens, vielleicht auch ein unerwartetes kleines Geschenk dem Zöglinge Freude, Kraft und Ermutigung zum ferneren Festhalten am Rechten geben. Wie die Strafe die Folgen des falschen Thuns nachahmt, so soll die Belohnung die Folgen des Rechtthuns versinnlichen. Und was endlich die Idee der

*) Vgl. T. Ziller, Allgemeine Pädagogik (Ausgabe von K. Just) S. 425.

vergeltenden Gerechtigkeit betrifft, so verlangt dieselbe ebenso Lohn fürs Wohl-, wie Strafe fürs Wehethun. Der Umstand, daß der Lohn im Sinne der Regierung schädlich wirkt, von der Zucht aber unter gewissen Bedingungen gefordert wird, weist wieder darauf hin, wie nötig es ist, beide erziehende Thätigkeiten wohl getrennt voneinander zu halten und die eindringende, überzeugende, sich liebevoll hingebende Sprache der Zucht von der kurzen, bestimmten, ja mitunter scharfen und schroffen Sprache der Regierung sorgsam zu unterscheiden. Eine Belohnung wird auch selbst in ihrer leichtesten Form, beim bloßen Ausdrücke der Billigung, nie so erteilt werden dürfen, daß sie dem Zöglinge als ein Zweck erscheinen könnte, für welchen das Rechtthun das Mittel wäre. Die Zucht muß den Zögling erkennen lassen, daß nicht das Handeln an sich, sondern die Gesinnung, aus der es hervorgeht, dasjenige ist, was Strafe oder Lohn nach sich zieht. Beide, Lohn und Strafe, werden nur so lange einen wirksamen Einfluß auf das Innere des Zöglings ausüben, als die Empfindung für sie da ist. Um dem Zögling diese Empfindung für beide Zuchtmittel möglichst lange zu erhalten und um dieselben nicht zu Motiven seines Handelns werden zu lassen, das ja die Verwirklichung seines mit der eigenen Einsicht übereinstimmenden Wollens sein soll, ist es notwendig, sparsam und maßvoll im Strafen wie im Belohnen, im Tadeln wie im Loben zu sein.

Ist der Zeitpunkt da, in welchem sich der Zögling unempfindlich zeigt gegen die Zucht überhaupt, läßt er den Erzieher reden, ohne an seiner Meinung etwas zu ändern, setzt er seinen Willen trotz aller Mahnungen und Strafen durch, giebt er zu erkennen, daß er unter allen Umständen nicht mehr erzogen sein wolle, sondern nunmehr sich selbst zu erziehen fest entschlossen sei, so ist das Ende der Zucht erreicht; nur ein gelegentliches Eingreifen ist allenfalls noch möglich; dem Erzieher bleibt im wesentlichen nur noch die Einwirkung durch den Unterricht, für welchen die Bildsamkeit in den meisten Fällen länger dauert als für die Zucht.

ZWEITE ABTEILUNG.

SPEZIELLE PÄDAGOGIK.

1. Kapitel.

Allgemeine Übersicht.

§ 73.

Nach § 7 hat die spezielle Pädagogik diejenigen Modifikationen zu besprechen, denen die Grundsätze der allgemeinen Pädagogik mit Rücksicht teils auf die Hauptunterschiede in der Individualität der Zöglinge, teils auf die das Geschäft der Erziehung Vollbringenden zu unterwerfen sind.

Alles, was in der Individualität dem allgemeinen Erziehungszwecke nicht widerspricht, soll dem Zöglinge erhalten bleiben und dem Ideale, welches dem Erzieher für den einzelnen Zögling vorschwebt, die individuelle Gestalt verleihen, ohne welche seine Verwirklichung gar nicht erstrebt werden kann. Was dagegen dem allgemeinen Erziehungszwecke widerspricht, soll, soweit dies geschehen kann, umgestaltet werden; soweit es sich aber dem ändernden Einflusse der Erziehung entzieht, kann diese nur die Aufgabe haben, es durch Kräftigung des ihm Entgegenstehenden möglichst ohnmächtig zu machen und seines bestimmenden Einflusses auf das Innere zu berauben. Allein nicht alles gestattet eine solche Zurückdrängung, und was sich nur zurückdrängen, aber nicht vernichten läßt, kann unter ihm günstigen Umständen immer wieder mit erneuter und vergrößerter Kraft hervorbrechen. Der Erzieher muß daher Schranken anerkennen, durch die er sich genötigt sehen wird, sein Ziel niedriger zu stecken und auf die Erfüllung gewisser Forderungen, welche die allgemeine Pädagogik an ihn stellt, zu verzichten; aber er muß sich auch hüten, etwas eher als unerreichbar anzusehen, als bis er es durch wohl überlegte

und wiederholt ausgeführte ernstliche Versuche als solches erkannt hat.

Die geistige Individualität des Zöglings (denn nur diese kann für den Erzieher, der nach § 1 das geistige Innere des Zöglings bilden soll, ein unmittelbares Interesse haben) umfaßt teils Angeborenes, teils Erworbenes. Ein genaueres Eingehen auf dieses Kapitel gehört nicht in die Pädagogik, sondern in die Psychologie.*) Hier müssen jedoch einige darauf bezügliche Andeutungen Platz finden, und zwar zunächst solche, die sich auf das Angeborene in der Individualität beziehen.

Die Gleichheit der Formen des Vorstellens bei verschiedenen Menschen läßt voraussetzen, daß die Qualität der menschlichen Seelen nahezu gleich ist, und das Nichtvorhandensein von Erfahrungen, welche dem irdischen Leben fremd sind, deutet darauf hin, daß die Seele, an sich einfach und ohne innere Bildung, diese letztere erst in der Verbindung mit dem körperlichen Organismus erlangt hat. Das Angeborene muß daher in diesem Organismus begründet sein.

Wie wir schon (§ 69) an dem Beispiele der Affekte gesehen haben, findet ein gegenseitiges Kausalitätsverhältnis zwischen gewissen körperlichen und geistigen Zuständen statt. Den Einfluß des Leibes auf den Geist darf man sich jedoch bei Menschen, die nicht durch organische Fehler, wie z. B. durch den Mangel eines Sinnes, in dem unmittelbaren geistigen Verkehre mit ihrer Umgebung gehindert sind, nicht zu groß denken. Derselbe bewirkt vielmehr nur, daß die geistige Thätigkeit gehemmt oder begünstigt wird und daher schwieriger oder leichter vor sich geht, geringere oder größere Erfolge hat. Hierauf beruht es, daß dem einen schnell gelingt, wozu der andere viel Zeit braucht, daß der eine das besser leistet, was rasch, der andere, was langsam geschehen muß, daß die Gedanken bei dem einen sich leicht bewegen, bei dem andern

*) Zu vergleichen Herbart, Lehrb. zur Psychologie §§ 139—141; G Schilling, Lehrb. der Psychologie §§ 88—90; T. Ziller, Einleitung in die allgemeine Pädagogik §§ 8—14 und Allgemeine Pädagogik (Ausgabe von K. Just) §§ 7—9.

schwer in Fluß kommen, daß sich bei dem einen mehr, bei dem andern weniger Vorstellungen gleichzeitig mit Klarheit im Bewußtsein erhalten können, daß die Reproduktion der Vorstellungen bei dem einen klarer und tiefer greifend, bei dem andern dunkler und oberflächlicher ist, daß sich bei manchen Menschen eine besondere Disposition für bestimmte Richtungen des Denkens und Fühlens zeigt. Auf solche Weise erklären sich die unzähligen verschiedenen Grade der Begabung, die sich vom sogenannten Mittelschlage einerseits bis zu den langsamen Köpfen, den Beschränkten, Einfältigen und Blödsinnigen, andererseits bis zu den raschen Köpfen, den Geistvollen, den Talenten und Genies erstrecken.

Auf physiologische Gründe sind auch die natürlichen Anlagen für Gefühle und Affekte, die sogenannten Temperamente, zurückzuführen, von denen sich das sanguinische und das melancholische auf die Gefühle, das cholerische und phlegmatische auf die Affekte beziehen.

Wenigstens teilweise haben ihren Grund in dem von uns besprochenen Einflusse des körperlichen Organismus die wichtigsten Unterschiede zwischen der geistigen Individualität der beiden Geschlechter. Zwar wird die verschiedene Gestaltung des Vorstellungskreises großenteils aus der Verschiedenheit der den beiden Geschlechtern faktisch angewiesenen Lebensstellung und aus der darauf beruhenden Verschiedenheit ihrer Erfahrung und ihres Umgangs zu erklären sein. Daß aber die geistige Entwicklung der Mädchen, ebenso wie ihre körperliche Reife, eine beschleunigtere ist als die der Knaben; daß infolge dessen ihre Bildung früher zum Abschlusse kommt und ihre geistigen Thätigkeiten früher zum Maximum ihrer Stärke und Lebendigkeit gelangen; daß die Mädchen weniger geistigen Vorrat sammeln und denselben schneller, aber mit geringerer Mannigfaltigkeit und Zerteilung verarbeiten; daß sich das weibliche Geschlecht mehr durch sein Gefühl und durch eine größere Innigkeit des Wesens, das männliche mehr durch den in die Sachen und Verhältnisse eindringenden Verstand und durch seine Grundsätze bestimmen läßt; daß daher das weibliche



der Pädagogik näher eingehen.*) Es würde also für unsere weiteren Betrachtungen von den in diesem Paragraphen erwähnten Individualitäts-Unterschieden allein der des Geschlechts übrig bleiben.

§ 74.

Gewissermaßen in der Mitte zwischen den angeborenen und den erst erworbenen Zügen der Individualität stehen alle diejenigen, welche mit dem Lebensalter zusammenhängen. Der körperliche Organismus ist in einer mit den Jahren fortschreitenden Entwicklung begriffen; dadurch wird eine stete Veränderung des Einflusses bedingt, den derselbe auf die geistigen Vorgänge ausübt. Insofern jene Entwicklung in dem körperlichen Organismus selbst begründet ist, können die in den verschiedenen Lebensaltern auftretenden organisch bedingten geistigen Anlagen als angeborene, insofern jene Entwicklung von äußern Verhältnissen, also z. B. von der mit den Jahren sich der Sitte gemäß ändernden Lebensweise abhängt, als erst erworbene betrachtet werden. Aber es giebt auch rein geistige, von körperlichen Bedingungen unabhängige Umgestaltungen, die mit dem Fortschritte des Alters erfolgen und meist auf den Veränderungen beruhen, welche in der Verbindung der Vorstellungen eintreten. Auch sie können in gewissem Sinne als angeborene angesehen werden, soweit sie ohne jede Einwirkung von außen und ohne jeden Einfluß des eigenen Willens mit einer Art psychischer Naturnotwendigkeit vor sich gehen; sie müssen dagegen als etwas Erworbenes bezeichnet werden, soweit sie dem eigenen, auf Selbstbildung gerichteten Willen oder der absichtlichen Einwirkung anderer, wie z. B. der Erzieher, oder den äußeren Lebensverhältnissen entstammen.**)

*) Vgl. Chr. Palmer, Evangelische Pädagogik, 4. Aufl., S. 670 ff.; F. A. W. Diesterweg, Wegweiser II, 4. Aufl., S. 567 ff. u. S. 691 ff.; W. J. G. Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts II, 6. Aufl., S. 435 ff.

**) Vgl. M. W. Drobisch, Grundlehren der Religionsphilosophie S. 38 ff. und Empirische Psychologie S. 354 f.

So einflussreich nun aber auch das Lebensalter des Zöglings auf das individuelle Gepräge desselben ist, so ist es doch eine Aufgabe nicht der speziellen, sondern der **allgemeinen Pädagogik**, das, was aus der Altersstufe des Zöglings folgt, zu berücksichtigen, da ja jeder Zögling während der **Erziehung** diejenigen Altersstufen, welche in die Zeit der Erziehung fallen, durchschreitet. Man ist demzufolge auf den Gedanken gekommen (es bedarf nur der Erinnerung an Rousseaus **Emil** und an die Erziehungslehre von Fr. H. Ch. Schwarz), die ganze **allgemeine Pädagogik** in dieser dem fortschreitenden Lebensalter folgenden Form darzustellen. Da es jedoch bei einer solchen Darstellung nicht möglich wäre, die **Grundbegriffe** und Grundsätze der Wissenschaft im strengen Sinne des Wortes zu entwickeln und den Anforderungen an ein System zu entsprechen, so dürfte Herbart das Richtige getroffen haben, der in seinem „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ dem **nach** den pädagogischen Grundbegriffen geordneten Systeme der allgemeinen Pädagogik gleichsam als einen Anhang eine „Übersicht der allgemeinen Pädagogik nach den Altern“ folgen lässt. Dafs wir auf eine solche Übersicht verzichten, dürfte durch den Zweck unseres „Grundrisses“ genügend gerechtfertigt sein.

In einem andern Sinne aber wird gerade der speziellen Pädagogik die Aufgabe zufallen, das Lebensalter des Zöglings zu berücksichtigen. Das Lebensalter, in welchem die absichtliche planmäßige Erziehung und namentlich der erziehende Unterricht seinen Abschluß findet, ist nicht bei allen Zöglingen dasselbe, und doch ist der ganze Erziehungsplan von der Ausdehnung der Erziehungszeit sehr abhängig (vgl. in Beziehung auf den Unterricht § 28). Darauf näher einzugehen, werden wir erst später (im 3. Kapitel) Veranlassung haben.

§ 75.

Diejenigen Züge der Individualität, welche im Gegensatze zu den angeborenen als erworbene bezeichnet werden müssen, stammen nicht aus dem Zögling selbst, sondern beruhen auf den Einflüssen, welche von außen auf ihn einwirken. Unter

diesen Einflüssen treten als besonders wichtig die aus der frühen Kindheit herrührenden hervor. Sie sind die mächtigsten und in ihren Folgen unverwischbarsten; sie bestimmen nicht bloß die Art der einzelnen Vorstellungen, sondern auch den Reichtum und die Verbindung derselben zu Reihen und Gruppen und damit auch die Gefühle und Neigungen, die Leichtigkeit, mit der die Vorstellungen aus der Verdunkelung hervortreten und Neues assimilieren. Alles dies ist durch die Verhältnisse bedingt, unter denen das Kind heranwächst, also durch den Ort, an welchem das Kind seine erste Jugend verlebt, durch dessen Klima, dessen Bodenbeschaffenheit, dessen natürliche Umgebung, aber auch durch die menschlichen Verhältnisse, die auf das Kind einwirken. Vor allem ist daher die Familie und der in ihr herrschende Geist hervorzuheben. Letzterer wiederum hängt von dem Stande des Vaters, von der Gemeinde, von der Kirche, von dem Staate und von der Nationalität mit ihrer Geschichte und ihrer Kultur ab und giebt sich in gewissen gemeinsamen Anschauungen, Gefühlen und Bestrebungen, in gewissen, oft auch vorurteilsvollen Grundsätzen, in gewissen Gewohnheiten, Manieren und Handlungsweisen kund. Auch die Fremden, welche im elterlichen Hause leben oder mit den Eltern verkehren, und die jugendlichen Genossen, namentlich die Geschwister, ihre Zahl, ihr Alter und ihr Geschlecht üben ebenso wie die ersten im Kreise der Familie und der Gespielen gemachten Erfahrungen auf die Individualität des Kindes einen bleibenden Einfluß.

Alle diese Verhältnisse werden daher auch bei der Entwerfung des Erziehungsplanes für jeden einzelnen Zögling in Betracht gezogen werden müssen. Da sie in erster Linie auf die Gestaltung des Gedankenkreises einwirken (denn es handelt sich an dieser Stelle nicht um die Einflüsse, welche z. B. die natürliche Beschaffenheit des Wohnortes und die Nationalität auf den leiblichen Organismus und durch diesen mittelbar auf den Geist ausüben), so wird es namentlich der Unterrichtsplan sein, der mit Rücksicht auf jene Verhältnisse festgestellt werden muß.

Es kann nicht unsere Absicht sein, alle die Modifikationen zu besprechen, welche durch die angegebenen Verschiedenheiten für die Anwendung der von der allgemeinen Pädagogik aufgestellten Grundsätze bedingt werden. Die Mannigfaltigkeit der Verhältnisse ist in Beziehung auf die meisten der erwähnten Gesichtspunkte so groß, daß sich hier vielmehr ein weites Feld für Spezialuntersuchungen eröffnet.

Zwei Unterschiede jedoch dürften sich leicht als solche herausstellen, über deren nähere Erörterung wir nicht hinweggehen dürfen, teils weil ein großer Teil der die Individualität bestimmenden äußern Verhältnisse von ihnen abhängig ist, teils weil ihnen im Hinblick auf die Vollziehung des Erziehungsgeschäftes eine besondere Wichtigkeit beizumessen ist. Wir meinen die Unterschiede, die auf dem Religionsbekenntnisse und dem Stande des Vaters beruhen.

§ 76.

Da jede Erziehung an die Individualität des Zöglings anzuknüpfen und alle Züge der Individualität, soweit sie dem allgemeinen Erziehungszwecke nicht widersprechen, sorgfältig zu schonen hat und da der Einfluß, den das Religionsbekenntnis der Familie schon in früher Jugend auf die Individualität des Kindes ausübt, nicht verkannt werden kann, so vermögen wir uns vom pädagogischen Standpunkte aus keinen Erziehungsplan zu denken, der ohne Rücksicht auf den religiösen Glauben, in welchem der Zögling im Schoße der Familie aufwächst, entworfen würde. Was von der Erziehung im allgemeinen gilt, hat selbstverständlich auch Geltung für die wichtigste Erziehungsthätigkeit, den Unterricht.

Man hat nun aber im Widerspruche hiermit von der einen Seite eine Ausschließung alles Konfessionellen aus dem allgemein bildenden Unterrichte, also einen durchweg konfessionslosen Unterricht, selbst einen konfessionslosen Religionsunterricht verlangt und von der andern Seite nur dem

Religionsunterrichte das Recht einräumen wollen, Rücksicht auf die Konfession des Zöglings zu nehmen.*)

Was den konfessionslosen Religionsunterricht anlangt, so kann damit doch nur ein solcher gemeint sein, welcher das die Konfessionen Unterscheidende ausschließt und nur das denselben Gemeinsame beibehält. Inwieweit wird aber, wenn man die einzelnen Glaubenssätze so versteht, wie sie als organische Glieder des Ganzen, zu dem sie gehören, verstanden werden müssen, von gemeinsamen Glaubenssätzen geredet werden dürfen? Man hat statt des konfessionellen Religionsunterrichts einen „allgemeinen“ gefordert, ohne zu bedenken, daß die Gattung nur als Begriff, aber nicht in der Wirklichkeit existiert, daß der Gattungsbegriff aus den Artbegriffen durch Abstraktion, d. h. durch Absonderung der den Artbegriffen eigentümlichen Merkmale abgeleitet wird und daß die Glaubenssätze einer bestimmten Religion nicht als Merkmale derselben anzusehen sind.

Zugegeben also, daß ein solcher allgemeiner Religionsunterricht unmöglich ist, was haben denn, so fragt man, die übrigen Lehrgegenstände mit dem konfessionellen Standpunkte zu thun? Allerdings giebt es keine evangelische oder katholische Grammatik oder Mathematik. Allein die Grammatik soll im erziehenden Unterrichte mit der Lektüre, die Mathematik mit der Naturkunde in engem Zusammenhange bleiben, und an den Lesestoff wie an den naturkundlichen Lehrstoff soll sich eine Vielseitigkeit des Interesses knüpfen, welche, wo die Natur des Stoffes ein religiöses Interesse hervorzurufen imstande ist (§ 19 und § 23), auch dieses umfaßt. Die Naturwissenschaft hat es so wenig wie die Wissenschaft der Geschichte mit religiösen Betrachtungen zu thun; aber der Unterricht in der Naturkunde und der in der Geschichte dürfen derselben nicht entbehren.

*) Die Ansicht, welche den gesamten Religionsunterricht von der Schule ausschließen und der Kirche überlassen will, würde erst später zu besprechen sein, kann aber gleich hier mit der Bemerkung abgewiesen werden, daß sie sich mit der an den erziehenden Unterricht zu stellenden Forderung, den gesamten geistigen Inhalt als ein Ganzes zu bilden, nicht verträgt.

Diese Betrachtungen werden nach dem oben Gesagten stets dem bestimmten Glaubensstandpunkte des Lehrers entsprechen. Auch im Erzieher wird die ihm eigene religiöse Richtung, je durchgebildeter er selbst ist, desto mehr einen Einfluß auf alles ausüben, was er denkt, fühlt und erstrebt, auf seine ganze Lebensanschauung, auf seine wissenschaftliche Richtung. Die Folgerung, welche sich hieraus ergibt in Beziehung auf die Wahl des Erziehers, also auch des Lehrers, dessen Unterricht erziehen soll, ist zu einfach, als daß sie noch ausdrücklich ausgesprochen werden müßte. Die Bemerkung aber dürfen wir nicht unterdrücken, daß die Schwierigkeiten, welche aus der Notwendigkeit, beim Unterrichte das Glaubensbekenntnis des elterlichen Hauses zu berücksichtigen, hervorgehen, sich vermindern müssen, wenn man beachtet, daß es die Aufgabe des Erziehers ist, nicht eine in sich abgeschlossene Dogmatik zu lehren (§ 14), sondern das religiöse Interesse zu erwecken und zu pflegen und sich mit dem Elementaren und Grundlegenden des religiösen Wissens zu begnügen, wenn man das Wesentliche von dem Unwesentlichen unterscheiden gelernt und sich gewöhnt hat, das Theoretische auch in der Religion nicht im Geiste überwundener philosophischer Standpunkte aufzufassen.*)

§ 77.

Von ganz besonders hervorragender Bedeutung für die Individualität des Zöglings ist, wie bereits gesagt wurde, auch der Stand des Vaters. Von ihm hängen auch andere der oben (§ 75) erwähnten Faktoren ab: die Beschaffenheit derer, die mit Vater und Mutter verkehren, sowie auch der Jugendspielen, die ersten Anschauungen und Erlebnisse des Kindes, die Lebensweise, die Grundsätze und der ganze Geist der Familie.

Der Stand eines Mannes beruht auf der Stelle, die er in der Gesellschaft, das Wort im Sinne der Ethik genommen, ein-

*) Vgl. T. Ziller, Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterrichte, 2. Aufl., S. 80 und Herbart, Allgemeine Pädagogik S. 213 f. (Werke X S. 81. — Päd. Schriften I S. 424.)

nimmt, und diese wird theils durch die Geburt, theils durch das bestimmt, was er für die Gesellschaft leistet; man unterscheidet Geburts- und Berufsstände. Was wir von dem Einflusse des väterlichen Standes auf die Individualität des Kindes gesagt haben, gilt für beide Arten von Ständen gleichmäßig. Aber wir können die aus dem Geburtsstande hergeleiteten Ansprüche nur dann für sittlich berechtigt halten, wenn der einem bestimmten Geburtsstande Angehörige den Beruf erfüllt, welcher ihm durch die Geburt angewiesen ist. Durch den Berufsstand des Vaters wird in der Regel auch die Wahl bestimmt, welche der Zögling für seinen eigenen zukünftigen Beruf trifft. Auch dann, wenn diese Wahl auf einen andern als den väterlichen Beruf fällt, steht sie jedenfalls mit der für die Erziehung so bedeutungsvollen Individualität des Zöglings in dem Verhältnisse der Wechselwirkung. Wir haben also mehr als eine Veranlassung, der Verschiedenheit der Berufsstände eine eingehendere Aufmerksamkeit zu schenken.

Jeder einzelne hat Pflichten nicht nur gegen sich und andere, sondern auch gegen die Gesellschaft. Seine erste und allgemeinste Pflicht gegen die Gesellschaft ist die, nicht nur in ihr zu leben, sondern etwas mit seinem Wollen und Thun für sie zu sein. Dieser Pflicht genügt er durch Übernahme einer der Gesellschaft gewidmeten Arbeit. Nicht jede Thätigkeit des einzelnen ist eine Berufsthätigkeit; nicht diejenige ist es, welche des eignen Vorteils wegen oder im Drange der Notwendigkeit als bloße Privatsache unternommen wird, sondern nur die, welche wenigstens zugleich in ihrer Bedeutung für die Gesellschaft betrachtet und nicht ohne diesen Gesichtspunkt betrieben wird. Eine eigentlich sittliche Bedeutung hat nur dasjenige Berufsverhältnis, vermöge dessen der einzelne einen Teil der sittlichen Gesamtaufgabe der Gesellschaft auf sich nimmt. Obwohl eine solche Beziehung zwischen der Arbeit des einzelnen und der sittlichen Aufgabe der Gesellschaft meist nur eine mittelbare und oft sehr entfernte ist, so muß doch mit jedem Geschäfte des einzelnen wenigstens das Bewußtsein verbunden sein, daß die Gesamtheit bei der Lösung jener Aufgabe auch

auf seine wenn auch noch so untergeordnete und unbedeutende Thätigkeit rechne.

Je mächtiger und umfassender der Einfluß ist, den der einzelne durch seine Berufsthätigkeit auf die Gesellschaft, auf den in ihr waltenden Geist, auf die Erreichung des sittlichen Gesellschaftszweckes ausübt, desto mehr Einfluß gestattet ihm auch umgekehrt die sittlich organisierte Gesellschaft, desto mehr tritt er nach dem öffentlichen Urteile aus der Menge hervor, desto mehr lassen sich andere in ihrem Thun durch ihn bestimmen. So entsteht der Unterschied der Leitenden und der Geleiteten, der Unterschied der höhern und der niedern Berufsstände.

Die Thätigkeit des einzelnen kann entweder dem Gedankenkreise selbst gelten, aus dem sie hervorgeht, oder sie bezieht sich auf etwas Äußerliches, Reales.*)

Zur Thätigkeit der ersten Art gehören alle Arbeiten, welche sich auf die Gestaltung jenes Gedankenkreises, ja der ganzen Gedankenwelt beziehen, sei es nun, daß es sich um die Erzeugung von Gedanken im Geiste der sie Erzeugenden oder darum handele, andern diese Gedanken zur Aneignung, Verarbeitung oder Anwendung darzubieten. Es sind die Arbeiten der gelehrten Stände, von denen wir reden. Nicht bloß die Gelehrten im engeren Sinne, welchen der Fortbau der Wissenschaften obliegt, sind diesen Ständen zuzurechnen, sondern auch die Erzieher, die Lehrer, die Geistlichen, die Ärzte, die Richter, die Gesetzgeber.

Die zweite Art menschlicher Thätigkeit geht zwar auch aus bestimmten Gedankenkreisen hervor; aber ihr Zweck liegt außerhalb der Gedankenwelt, in der Darstellung eines Realen, in der Gewinnung, Sammlung, Veredlung und Verarbeitung der Naturprodukte, ferner in dem Handel, dem Umsatze und dem Austausche der Dinge, endlich in der Herbeischaffung und Ausführung dessen, was mannigfaltigen Bedürfnissen einzelner wie

*) Vgl. hierzu und zum Folgenden G. Hartenstein, Die Grundbegriffe der ethischen Wissenschaften S. 366 ff.

ganzer Gesellschaftsklassen dient. Diejenigen Berufsstände, welche zu dieser zweiten Art gehören, heißen die praktischen oder, wie wir lieber sagen wollen, weil in einem andern Sinne jeder Beruf ein praktischer ist, die gewerblichen Stände.

Es liegt in der Natur der Arbeiten, welche den gelehrten Ständen zufallen, daß diese letztern zu den höhern Ständen zu zählen sind. Anders verhält es sich mit den gewerblichen Ständen, unter welchen höhere und niedere zu unterscheiden sind. Es wird hierbei wesentlich darauf ankommen, ob Idee und Art der Arbeiten aus dem eignen Gedankenkreise des sie Vollziehenden hervorgehen, ob die Arbeiten dadurch zu Vorbildern für die Arbeiten derjenigen werden, die nur nach fremden Ideen schaffen, oder ob der Gedankenkreis, „in welchem sie den Arbeitenden festhalten, ganz und gar abhängig ist von dem fremden Zwecke, den das Bedürfnis, die Not, die Lust des Gewinnes, die Aussicht auf Genuß, vielleicht sogar fremde Willkür hinstellt“ *), ob sie vorherrschend geistige oder körperliche Kräfte bethätigt.

Wenn wir im Vorstehenden drei Klassen von Berufsständen, die gelehrten, die höhern und die niedern gewerblichen Stände, unterschieden haben, so ist dabei doch nicht zu vergessen, daß die Klasse, welcher der einzelne angehört, oft bedingt ist durch die Gesinnung, aus welcher seine Thätigkeit hervorgeht, durch den Geist, in welchem er sein Geschäft betreibt. Jede gewerbliche Thätigkeit kann ebensowohl im Sinne eines höhern, technischen, wie in dem eines niedern, handwerksmäßigen Berufes betrieben werden; im Künstler kann die Erzeugung der Idee oder die Darstellung derselben überwiegen; der Gelehrte kann die wissenschaftliche wie die praktische, die ideelle wie die reelle Seite seiner Thätigkeit vorwalten lassen, vorherrschend nach fremden Vorbildern oder aus eigenem Denken heraus handeln. Auch bestimmt die Theorie zwar feste Grenzen; aber in Wirklichkeit findet wie bei allem nicht

*) G. Hartenstein a. a. O., S. 367.

künstlich Gemachten, sondern natürlich Gewordenen ein stetiger Übergang von einem zum andern statt.*)

Der Beruf des Mannes bestimmt die Stelle, von welcher aus er gewissermaßen die Welt anschaut und beurteilt, die gegenseitige Beziehung zwischen ihm und der Welt. Wie die Wahl des Berufes durch den Gedankenkreis bedingt wird, den der Wählende besitzt, so übt der Beruf umgekehrt auch auf Inhalt und Form dieses Gedankenkreises einen hervorragenden Einfluß aus. Je mehr in der Familie ein einheitlicher Geist herrscht, desto mehr wird auch der Gedankenkreis aller Familienglieder von dem Berufsstande des Familienoberhauptes abhängig sein. Hierauf beruht es nicht nur, daß Kinder, deren Väter einem gleichartigen Berufsstande angehören, gleichartige Interessen zu haben pflegen, sondern auch, daß die Söhne in der Regel einen dem väterlichen Berufe gleichartigen Beruf wählen.

Was in der Familie eines Gelehrten, eines wissenschaftlich gebildeten Beamten gesprochen und gethan wird, bezieht sich so vielfach auf Gegenstände und Vertreter der Wissenschaft, auf den Wert eines Lebens in der Welt der Ideen, auf die Wirksamkeit für das öffentliche Wohl, auf die ganze Lebensstellung und die Aussichten derer, welche im öffentlichen Dienste stehen, daß die Kinder von früh auf gewöhnt werden, alles dies in gleichem Lichte anzusehen und es für selbstverständlich zu halten, daß auch sie dereinst gleiche Interessen hegen, eine ähnliche Stellung in der Gesellschaft wie die Eltern einnehmen werden.

Die Söhne der Industriellen, der Techniker, der Kauf- und Handelsherren hören von Jugend auf, wie der Zweck der Arbeit vorzugsweise in der realen Darstellung der aus dem wissenschaftlichen oder künstlerischen Gedankenkreise hervorgegangenen Ideen gesucht und der Wert des Wissens vorherrschend nach seiner Verwendbarkeit für diesen Zweck beurteilt wird.

*) Vgl. H. Kern, Zur Realschulfrage (Jahresbericht über die Luisenstädtische Gewerbeschule in Berlin vom Jahre 1869) S. 2.

Sie sehen, wie der Blick des thätigen Vaters nicht bloß auf das Nächstliegende, sondern auch auf räumlich und zeitlich Fernes gerichtet ist, wie der Erwerb als Mittel nicht zur Fristung, sondern zur Verschönerung des Lebens benutzt wird, wie der Beruf des Vaters diesem Gelegenheit zur Einwirkung auf die von ihm Abhängigen und Mülße zur Beteiligung an der freien bürgerlichen Thätigkeit für Gemeinzwecke gewährt.

In der Familie des niedern Gewerbtreibenden, des mechanischen Arbeiters, erscheint dem Kinde die Arbeit als Mittel zum Erwerb des für das Leben Nötigen; es sieht meist auch die Mutter teilnehmen an dieser Arbeit, deren Objekte nicht aus eigenster Wahl des Arbeitenden, sondern aus dem Auftrage oder dem Bedürfnisse, dem Geschmacke und vielleicht der Laune anderer hervorgehen; es sieht den Vater und vielleicht auch die Mutter abhängig von denen, für welche sie arbeiten, von welchen sie für ihre Arbeit den Lohn empfangen; es gewöhnt sich, nach dem Beispiele der Eltern diejenigen am höchsten zu achten, die sich treu im kleinen erweisen, die sich von keiner Arbeit zurückziehen, welche zur Erhaltung oder Vermehrung der für ihre Angehörigen nötigen Subsistenzmittel dient; der Kreis, in dem sich das Kind mit den Seinen bewegt, ist ein enger, und selbst die Wünsche und Hoffnungen überschreiten nur selten und schüchtern die Grenzen desselben.

Auch die Zeit, welche dem Sohne für die allgemeine, der Berufsbildung vorausgehende Bildung gestattet wird, hängt von dem Stande und Vermögen des Vaters und von dem Berufsstande ab, in welchen der Sohn dereinst eintreten soll. Den für den Gelehrtenstand Bestimmten wird teils ausschließlich für ihre allgemeine Bildung, teils für diese neben der Berufsbildung eine Zeit gegönnt, welche lediglich nach der Geschwindigkeit bemessen wird, mit welcher sie einen bestimmten Grad der Bildung erreichen, gewöhnlich die Zeit bis etwa zum 22. Lebensjahre. Diejenigen, welche in einen der niedern gewerblichen Stände eintreten sollen, begnügen sich, durch äußere Umstände genötigt, mit der kürzesten zulässigen, in der Regel das 14. Lebensjahr nicht überschreitenden Zeit. Zwischen ihnen

stehen die künftigen Angehörigen der höhern gewerblichen oder bürgerlichen Stände, deren allgemeiner Bildung eine Zeit gewidmet wird, die zwar durch äußere Gründe bestimmt ist (durch das Vermögen und den Bildungsstandpunkt des Vaters oder durch Verhältnisse, die mit der von ihnen gewählten speziellen Berufsart zusammenhängen), aber jedenfalls über das niedrigste Maß mehr oder weniger (in der Regel bis wenigstens zum beendigten 16. Lebensjahre) hinausgeht.

Mit dem Berufsstande des Vaters pflegt die Art und der Grad der Bildung sowie das darauf beruhende in der Familie herrschende Bildungsbedürfnis und meist auch der Vermögensstand der Familie zusammenzustimmen. Wo dies nicht der Fall ist, üben die zuletzt genannten Faktoren auf die durch den väterlichen Beruf bedingte Lebensanschauung einen modifizierenden Einfluß aus. Gerade in solchen Fällen dürfte am häufigsten der Übergang des Sohnes zu einem von dem väterlichen Berufe verschiedenen Berufe vorkommen. Was bei der Wahl des Berufes jederzeit in Betracht kommen sollte, die Beschaffenheit der Anlagen, wird unter solchen Umständen am wenigsten berücksichtigt, und es ist daher eine Sache derer, die sich mit den Eltern in die Erziehung teilen, dieses Verhältniß auszugleichen.

Fassen wir die Betrachtungen dieses Paragraphen zusammen, so ergibt sich für die spezielle Pädagogik die Aufgabe, diejenigen Rücksichten zu ermitteln, welche der Erzieher auf den Berufsstand des Vaters und auf den künftigen Beruf des Zöglings zu nehmen verpflichtet ist.

§ 78.

Die spezielle Pädagogik beschäftigt sich nach § 7 und § 73 auch mit denjenigen näheren Bestimmungen, welche sich auf die Eigentümlichkeit der Erziehenden oder, wie wir mit Rücksicht auf die betreffenden Ausführungen des § 7 wohl sagen können, auf die Lebenskreise beziehen, innerhalb deren die Erziehung erfolgt.

Die Erziehung beginnt in demjenigen Lebenskreise, in

welchen das Kind durch die Geburt eintritt, in der Familie. Nach und nach kommen hier alle Erziehungsmittel zur Anwendung, alle bleiben, solange es geht, vereint in der Hand der Eltern. In keinem andern Lebenskreise finden sich in gleichem Maße alle Bedingungen für die Konzentration der gesamten Erziehung und für ihre tief eingreifende Wirkung zusammen.*) Solche Bedingungen sind das auf der gemeinsamen Abstammung und der Gemeinschaft des Lebens beruhende Gefühl der gegenseitigen Zusammengehörigkeit sämtlicher Familienglieder, welches durch die Wahrnehmung eines thatkräftigen Zusammenhaltens nach außen, eines gegenseitigen Stützens und Helfens noch gesteigert wird, das Gefühl der Abhängigkeit der Kinder von der Liebe der Eltern und die darauf beruhende selbstverständliche Unterordnung der Kinder unter den Willen der Eltern, die Gleichheit des durch gemeinschaftliche Erfahrungen und gemeinschaftlichen Umgang gebildeten Gedankenkreises und die daraus entspringenden, alle Glieder der Familie verbindenden Gefühle der Anhänglichkeit, des Vertrauens und der Liebe, der Reichtum an Gelegenheit, Teilnahme und Liebe in einem so leicht zu überschauenden Kreise zu äußern, endlich die den Eltern und den älteren Geschwistern fortdauernd gebotene Möglichkeit zur Einwirkung auf die Neigungen, Entschlüsse und Handlungen und zur Beobachtung und Durchschauung der einzelnen individuellen Eigentümlichkeiten der Kinder und der jüngeren Geschwister.

Alle diese Vorzüge machen die Familie zu demjenigen Lebenskreise, der zwar für die Erziehung, wie wir sehen werden, durch einen andern ergänzt werden muß, aber durch keinen andern vollständig ersetzt werden kann.

Leider jedoch nötigt die Wirklichkeit nur zu oft dazu, mit einem unvollkommenen Ersatze vorlieb zu nehmen. Wir denken hier zunächst der Unglücklichen, welchen ein trauriges Geschick in frühester Jugend die Eltern entriß und damit den Segen raubte, den ihnen im vollen Sinne nur die eigene Fa-

*) Vgl. K. V. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik (1. Aufl.) S. 217ff.

stehen
bürgerl
widme
das V
durch
Bern
Maß
end

... und kein sich ihnen eröffnender
... kann, sowie derer, welchen
... Verlust des Vaters oder
... Aber auch die vielen Fälle ge-
... die Eltern sich der Erziehung ihrer
... widmen können, oder in
... es nicht so zu thun, wie
... Die Ansprüche, welche mit der
... der Eltern zusammenhängen, die
... die Mutter zur Teil-
... des Vaters, die oft auch die Mutter zur Teil-
... rufende Sorge für den notwendigen
... der Familie, der Mangel an jeder Einsicht in Be-
... und Mittel oder gar auf die Notwendigkeit
... und manche Verhältnisse des elterlichen Wohn-
... das Nichtvorhandensein von Anstalten, welche
... im § 79 näher zu besprechende not-
... Ergänzung der Familienerziehung gewähren, alles dies
... die Unfähigkeit zur vollständigen
... der Erziehungspflicht hervorgeht. Gestatten es in
... die Vermögensverhältnisse der Eltern, so können
... fremden Familien in Pension gegeben oder so-
... Alumnaten anvertraut und damit wenigstens ein
... immer unvollkommener Ersatz für die eigene Familie
... werden. Wo aber die Geldmittel hierzu fehlen oder
... der Erziehung allzuspät bemerkt werden, da kann
... nur zu oft erst dann an einen solchen Ersatz gedacht
... wenn die Folgen der mangelhaften Erziehung eine sitt-
... Verwahrlosung herbeigeführt haben, deren Heilung in den
... Retten, je nachdem es sich in ihnen um Befreiung
... von einzelnen falschen Neigungen oder um Beseitigung unsitt-
... licher Maximen (§ 61) handelt, mit größerem oder geringerem
... versucht wird.

§ 79.

Auch den zur Erziehung ihrer Kinder geeignetsten Familien
stehen nie alle Mittel der Erziehung, welche die Pädagogik

lehrt, zu Gebote. Es liegt nahe, als dasjenige Erziehungsmittel, welches der Familie fehlt und dessen Wichtigkeit sie daher dazu treibt, die Erziehung mit einem andern Faktor zu teilen, den Unterricht zu bezeichnen. Und in der That werden die Ansprüche eines Unterrichts, dessen Aufgabe in der Hervorrufung eines vielseitigen Interesses besteht, der also vom Erzieher nicht nur ein reiches Wissen, sondern sogar eine selbstthätige Beschäftigung mit verschiedenen Wissensgebieten (§ 14) verlangt, das Maß des den Eltern zu Gebote stehenden Wissens und Könnens meist überschreiten. Nimmt man dazu, daß der Unterricht an Bedeutung die übrigen Erziehungsmittel überragt und daß es daher für denjenigen, der ihn erteilen will, eine doppelte Pflicht ist, sich nicht nur mit dem erforderlichen Wissen und Können auf die rechte Weise auszurüsten, sondern auch die Thätigkeit des Unterrichtens selbst zum Gegenstande eines theoretischen und praktischen Studiums zu machen, so erscheint es fast ohne Ausnahme als eine zwingende Notwendigkeit, diese Erziehungsthätigkeit solchen zu überlassen, welche sich dieselbe zum Lebensberufe gemacht haben.

Hieraus aber folgt noch keineswegs, daß es eine im Wesen der Familie begründete Notwendigkeit wäre, die Kinder um des Unterrichts willen einem andern Lebenskreise anzuvertrauen, da ja die Möglichkeit nicht ausgeschlossen ist, die der Familie mangelnde Befähigung durch Aufnahme von Erziehungsgehilfen (Hauslehrern, Hofmeistern, Gouvernanten) in die Familie zu ersetzen, welche entweder allein, oder mit Unterstützung weiterer Lehrer, die ergänzend hinzutreten und nur zu diesem Zwecke ins Haus kommen, den Unterricht übernehmen. In manchen Fällen wäre ja auch bloßer Privatunterricht, der in oder außer dem Hause auf Veranlassung und unter dem Einflusse und der Autorität der Eltern erteilt würde, ausreichend. Aber freilich sind nur wenige Eltern imstande, auf eine solche Weise für den Unterricht zu sorgen, und zwar nicht aus notwendig mit dem Wesen der Familie zusammenhängenden Gründen, sondern infolge zufälliger Verhältnisse, z. B. weil solche Einrichtungen Geldmittel voraussetzen, die nur den

wenigstens zu sehen. Die meisten werden sich dazu entschließen müssen, ihre Kinder den die Kinder vieler Familien vereinigenden, aber von jeder einzelnen Familie unabhängigen Unterrichtsanstalten anzuvertrauen. Diese letzteren könnten dann als bloße Nothelfe und Stellvertreterinnen der an der Anwendung des wichtigsten Erziehungsmittels gehinderten Eltern erscheinen. Eine solche Auffassung kann aber, obwohl aus ihr faktisch die Gründung der Unterrichtsanstalten hervorgegangen sein mag, bei genauerer Überlegung nicht als zutreffend anerkannt werden.

Wir haben es in § 67 als eine Forderung der Zucht kennen gelernt, daß der Zögling mit einem größeren Kreise von Genossen durch ein Streben nach gemeinschaftlichen Zwecken verbunden sei, daß er handelnd an einem geregelten Gemeinleben teilnehme, welches gewissermaßen ein für die Jugend gestaltetes Abbild des künftigen, großen Gemeinlebens sei. Es ergibt sich schon aus dem dort Gesagten, daß dieses Gemeinleben nicht in der Familie, auch nicht in der bezüglich der Mittel zur Erziehung der Kinder bevorzugtesten, gefunden werden kann, und zwar darum nicht, weil es von dem Wesen der Familie ausgeschlossen wird. Das Gemeinleben, um das es sich hier handelt, findet der Zögling vielmehr nur in einem Lebenskreise, welcher Zöglinge von einer Verschiedenheit der Individualität vereinigt, die groß genug ist, um dem Knaben und Jünglinge ausreichende Gelegenheit zur Bildung seines Charakters zu geben, und anderseits nicht so groß, daß sie die Erreichung des Erziehungszweckes, welcher in dem einzelnen Zöglinge liegt, hinderte. Worauf soll nun das in diesem Lebenskreise sich regende Leben, die in ihm sich entfaltende Thätigkeit beruhen?

Die allgemeine Pädagogik weist immer und immer wieder darauf hin, daß keine Erziehung ohne Unterricht möglich ist, ja daß der Unterricht im Mittelpunkte jeder Erziehung stehen muß. Dies gilt auch von derjenigen Erziehung, welche für das Gemeinleben und in demselben erzieht, das Streben nach den gesellschaftlichen Tugenden erwecken will. Der gemein-

same Unterricht also wird das Mittel zur Erzeugung der Thätigkeit sein, auf welche die Gemeinschaft der Zöglinge gegründet und welche daher zu einem Streben nach gemeinsamen Zwecken gestaltet werden muß. An den gemeinsamen Unterricht muß sich in dem Lebenskreise, den wir suchen, alles, was für die Erziehung geschieht, anlehnen.

Der Lebenskreis, welcher die Erziehungsmittel besitzt, die der Familie teils aus zufälligen, teils aus notwendigen, mit ihrem Wesen zusammenhängenden Ursachen fehlen, ist, wie nunmehr wohl als nachgewiesen betrachtet werden kann, der Lebenskreis der Schule oder, genauer gesagt, der Erziehungsschule.*) Sie ist nicht bloß eine Stellvertreterin, sondern eine Ergänzung der Familie.

§ 80.

Schon in § 7 haben wir ausgesprochen, daß es nicht im Plane dieses Buches liege, auf alle Fragen der speziellen Pädagogik näher einzugehen. Auch haben wir bereits in mehreren Paragraphen dieses Kapitels eine Reihe von Fragen bezeichnet, auf deren Behandlung wir mit Rücksicht auf den unserer Darstellung der Pädagogik vorschwebenden Zweck verzichten wollen. Nach dem dort Gesagten werden uns in der Folge nur diejenigen Unterschiede in der Individualität der Zöglinge beschäftigen, welche durch das Geschlecht des Zöglings, den Berufsstand des Vaters und den künftigen Berufsstand des Zöglings bedingt sind. Eine ähnliche Beschränkung werden wir uns auferlegen in Beziehung auf diejenigen Kapitel der speziellen Pädagogik, welche sich aus den Betrachtungen der beiden letzten Paragraphen ergeben. Wir behalten solche Leser im Auge, welche der Pädagogik ihr Interesse vorherrschend mit Rücksicht auf die erziehende Thätigkeit der Schule zuwenden, und werden darum weder die Familienerziehung, noch die Erziehung in

*) Nur mit dieser hat es die Pädagogik zu thun, und wir verstehen daher hier, wie überall, wo nicht ausdrücklich eine andere Bestimmung hinzugefügt wird, unter Schule stets die dem Erziehungszwecke dienende Erziehungsschule.

Pensionaten, Alumnaten, Waisenhäusern, Rettungshäusern in den Kreis unserer Erörterung ziehen. So hätten wir also im folgenden zuerst von der Schule überhaupt und sodann von den aus der Verschiedenheit der Berufsstände und der Geschlechter hervorgehenden Arten der Schule zu sprechen.

2. Kapitel.

Die Schule im allgemeinen.

§ 81.

Das, was thatsächlich zur Gründung der Schulen geführt hat, ist das Unvermögen der meisten Eltern, einen Unterricht, der vielseitiges Interesse erregt, selbst zu erteilen oder durch Haus- und Privatlehrer erteilen zu lassen. Wäre es aber der einzige Zweck der Schule, solchen Eltern zu Hülfe zu kommen, so würden die immerhin wenigen andern keine Veranlassung haben, ihre Kinder der Schule anzuvertrauen. Dieselbe würde dann nur darum mit Regierung und Zucht zu thun haben, weil sie ohne diese das ihr eigentümliche Geschäft, den Unterricht, nicht vollziehen könnte, weil sich die verschiedenen Thätigkeiten zwar begrifflich, in der Theorie, aber nie in der Praxis trennen lassen, weil die beträchtliche Zeit, welche die Schule des Unterrichts wegen für sich in Anspruch nimmt, der Regierung und der Zucht nicht verloren gehen darf, weil endlich in dem Verhältnisse des Schülers zu den Mitschülern und zu den Lehrern eine Quelle von Gesinnungen liegt, deren Bildung das pädagogische Gewissen nicht dem Zufalle preisgeben kann.*) Die Schule würde zuerst Unterrichts- und darnach erst Erziehungsanstalt (das Wort „Erziehung“ im engern, nur Regierung und Zucht umfassenden Sinne genommen), als Unterrichtsanstalt auch Erziehungsanstalt sein.

Nach den Auseinandersetzungen des § 79 läge aber hierin

*) Vgl. K. V. Stoy a. a. O. S. 245.

eine Verkehrung des Prinzips. Dort sahen wir, daß es eine Seite der Erziehung giebt, welche in der Familie nicht nur **thatsächlich**, sondern auch mit innerer Notwendigkeit nicht zur Geltung kommt, nämlich die Kräftigung des Charakters, welche der Zögling nur in einer größern Gemeinschaft gewinnen kann, die Befähigung zur Erfüllung der gesellschaftlichen Pflichten. Dieser Mangel der Familienerziehung macht die Ergänzung der Familie durch die Schule unter allen Umständen nötig. In der Gemeinschaft der Schüler unter sich und mit den Lehrern soll die Schule ein Gemeinleben sich entwickeln lassen, welches als ein den jugendlichen Verhältnissen entsprechendes Abbild des Gemeinlebens der Erwachsenen gelten kann. Da dies der Schule jedoch, wie wir gesehen haben, nur durch den Unterricht, und zwar nur durch den gemeinsamen Unterricht möglich ist, so folgt im Gegensatze zu dem oben Gesagten, daß die Schule darum Unterrichtsanstalt sein muß, weil sie Erziehungsanstalt ist.*)

Könnte es aber nicht bedenklich erscheinen, daß der Unterricht auch dann, wenn die Verhältnisse der Familie die selbständige Sorge für denselben gestatten, der Familie entzogen und noch dazu nicht um seinetwillen, sondern wegen eines außer ihm liegenden Zweckes der Schule übertragen werden soll? Ist der Unterricht, wie wir wiederholt hervorheben mußten, das wichtigste Erziehungsmittel („Erziehung“ hier im weiteren Sinne des Worts genommen), so wird er gewiß nur dann aus der Familie in die Schule verlegt werden dürfen, wenn die Schule den Unterrichtszweck, wo nicht in höherem, so doch in nicht geringerem Grade als die Familie zu erreichen vermag. Ob dies der Fall sei, auf diese Frage müssen wir jetzt näher eingehen.

*) Vgl. Chr. Palmer in Schmidts Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens VII S. 931, wo der Ausspruch J. B. Grasers (Divinität I, 3. Aufl., S. 251) citiert wird: „Es ist eine Verkehrung des Prinzips, die Schule als Unterrichtsanstalt müsse auch Erziehungsanstalt sein; sondern die Schule muß als Erziehungsanstalt auch Unterrichtsanstalt sein.“

§ 82.

Es liegt in der Natur der eben aufgeworfenen Frage, daß wir bei ihrer Beantwortung eine Familie vorauszusetzen haben, welche sich im Vollbesitze derjenigen Mittel befindet, die ihr gestatten, die Sorge für den Unterricht ihrer Kinder allein auf sich zu nehmen, und daß wir die Schule hier nur, insofern sie Unterrichtsanstalt ist, in Betracht ziehen müssen.

Dem gemeinschaftlichen Unterrichte der Schule steht gegenüber der Unterricht, welchen nur einzelne erteilen, und derjenige, den nur einzelne erhalten. Verstehen wir unter dem ersteren einen Unterricht, welchen mehrere unabhängig voneinander erteilen, so kann bei einem solchen Unterrichte nicht von der einheitlichen Wirkung die Rede sein, welche die Voraussetzung eines erziehenden Unterrichts ist. Diese Wirkung ist dem Unterrichte nur dann gesichert, wenn er entweder vollständig in der Hand eines dazu befähigten Mannes liegt, oder wenn er mehreren übertragen ist, die in organischem Verbande, sich gegenseitig ergänzend, in einem Geiste zusammenwirken. Für einen solchen Unterricht kann auch die Familie sorgen, sei es nun, daß ihn die Eltern selbst übernehmen, oder daß sie andere zu diesem Zwecke in den Kreis der Familie ziehen und bei einer Mehrheit von Lehrern entweder selbst oder durch einen hiermit ausdrücklich Beauftragten für ein einheitliches Zusammenwirken derselben Sorge tragen. Es kommt nur darauf an, daß diejenigen, die den Unterricht erteilen, und diejenigen, die ihn leiten, fähig sind, dabei im Sinne der Pädagogik zu handeln.

Die Frage, welche hier zu beantworten ist, wird also die sein, ob sich die Vorteile des Schulunterrichts und die des zuletzt erwähnten Einzelunterrichts ausgleichen, oder ob einem von beiden in Beziehung auf die Erreichung des Unterrichtszweckes der Vorzug zuerkannt werden muß.

Für den Einzelunterricht wird namentlich zweierlei aufgeführt: die Möglichkeit eines entschiedeneren Eingehens auf die Individualität des Zöglings und die ungeteilte Beschäftigung des Lehrers mit dem einzelnen Schüler. Was den ersten dieser

beiden Punkte betrifft, so kann der bezeichnete Vorzug des Einzelunterrichts vor dem Schulunterrichte nicht geleugnet werden. Dem einzelnen Schüler gegenüber kann auf Fähigkeit, auf Neigung und Stimmung, auf alles das, was er vor und neben dem Unterrichte aus Erfahrung und Umgang gewinnt, jede dem Zwecke des Unterrichts nicht widerstreitende Rücksicht genommen werden, während es der Schulunterricht unter allen Umständen mit einer solchen Mannigfaltigkeit der Individualitäten zu thun hat, daß er nur die Hauptunterschiede derselben beachten, sich an die Individualität gewissermaßen nur im allgemeinen und durchschnittlich anschließen kann.

Was aber den zweiten Punkt anlangt, so erinnert er an den hier und da herrschenden Irrtum, als ob von der Zeit, in welcher sich der Lehrer z. B. mit dreißig Schülern beschäftigt, nur der dreißigste Teil auf jeden einzelnen käme. Wenn dies der Fall wäre, so würde daraus nur folgen, daß der Lehrer die Kunst des Massenunterrichts von der des Einzelunterrichts nicht zu unterscheiden wüßte. Einen Schüler nach dem andern und alle zugleich zu unterrichten, ist eben zweierlei; eine Klasse ist keine Summe einzelner Schüler, sondern ein Ganzes, als dessen organisches Glied jeder einzelne Schüler behandelt werden muß. Das Resultat einer Schulstunde ist ein Ergebnis der Gesamtarbeit des Lehrers und sämtlicher Schüler, das allen zu gute kommt, obwohl jeder an der Gewinnung desselben nur den Anteil hat, der seiner Individualität entspricht. Beim Einzelunterrichte dagegen gewinnt der einzelne nur das, was er allein zu erwerben imstande war. Es ist eine besondere Kunst des Lehrers in der Schule, die Gesamtheit zu beschäftigen, auch dann, wenn er scheinbar nur mit einem verkehrt. Die Theorie wird genug gethan haben, wenn sie dies Ziel mit aller Schärfe aufstellt; der Weg, auf dem es zu erreichen ist, wird nur in der Praxis gefunden werden können und je nach der Individualität des Lehrers und nach den in der Klasse vorhandenen Schüler-Individualitäten verschieden sein. Chorsprechen, die Benutzung der Wandtafel, der Wandkarte, der Wandlesemaschine und aller für eine

größere Zahl von Schülern berechneten Veranschauligungsmittel, das Taktschreiben, die umsichtige Verteilung der Fragen, eine richtige Lokation der Schüler, die wiederholte Durchnahme des Lehrstoffs mit verschiedenen Gruppen von Schülern, die Zusammenfassung der gewonnenen Resultate u. s. w. sind Mittel, deren sich der Klassenunterricht bedienen muß. Hierher gehört auch der freilich nur in sehr beschränktem Maße zur Kontrolle des Fleißes und zur Einübung von Fertigkeiten anzuwendende sogenannte wechselseitige Unterricht, dessen auch da wieder zu gedenken ist, wo von den der Schule zu Gebote stehenden Mitteln der Zucht gesprochen werden wird (§ 86).

Trotz aller Unterrichtskunst wird natürlich die Zahl derer, die ohne Schaden zusammen unterrichtet werden können, eine gewisse Grenze nicht überschreiten dürfen. Diese Grenze wird jedoch nach der Individualität des Lehrers, nach der individuellen Beschaffenheit und der größern oder geringern Verschiedenheit der Schüler, nach der Art und Größe der Lokalitäten, in denen unterrichtet wird, bald höher, bald niedriger angenommen werden müssen. Im allgemeinen wird man sagen können, daß sie, je entschiedener sich die Individualitäten mit dem zunehmenden Alter der Schüler ausprägen und einen je größeren Teil der Gesamtarbeit jeder einzelne in der Klasse zu übernehmen vermag, desto niedriger werden wird.

Mußten wir oben einen Vorzug des Einzelunterrichts, die Möglichkeit eines engeren Anschlusses an die Individualität des Schülers, einräumen, so dürfte doch auch durch das eben über den gemeinsamen Unterricht der Schule Gesagte die Überzeugung erweckt worden sein, daß es dem letzteren, soweit die Gegenstände des Unterrichts die Gemeinsamkeit desselben überhaupt zulassen, weder unmöglich ist, bis zu einem gewissen Grade verschiedene Individualitäten zu berücksichtigen, noch an andern Vorzügen gebricht, welche den eben erwähnten Mangel hinlänglich ausgleichen. Der Schulunterricht reift auch den Trägen und Schwachen mit fort und ist zugleich imstande, den Lebendigen und Fähigeren in angemessene Thätigkeit zu versetzen. Dazu hilft außer manchem andern, was oben

besprochen wurde, nicht nur die Macht des Beispiels, sondern auch die Möglichkeit gegenseitiger Unterstützung und Förderung und der in der Schülerschar sich regende Wettstreit.

In Beziehung auf diesen Wettstreit muß einem Mißverständnis vorgebeugt werden. Es ist in der allgemeinen Pädagogik (§ 13) gewarnt worden vor den künstlichen Reizungen des Ehrtriebs, welche das mittelbare Interesse des Schülers anregen und es dahin bringen, daß dieser nicht aus Lust und Liebe zur Sache, sondern um der Ehre willen lerne; solche Reizmittel werden sittlich schaden, aber nicht veredeln. Ganz anders steht es mit dem natürlichen Ehrgefühl, das auf der sittlichen Idee der Vollkommenheit (§ 70) beruht und nicht abgestumpft werden darf. Der Schüler, welcher den Mitschüler etwas leisten sieht, was ihm noch nicht gelungen ist, wird dadurch angespornt, seine Kräfte anzuspannen, sein Wollen und dadurch sein Gelingen zu steigern. Dazu kommt, daß sich in jeder Gemeinschaft gewisse auf die gemeinsame Thätigkeit bezügliche Ehrenpunkte*) bilden, gegen die der einzelne zu verstossen sich hütet; mit der Ehre der Klasse verträgt sich ein bestimmtes Nichtwissen und Nichtkönnen nicht. Mancher Lücken, die dem Schüler beim Einzelunterrichte verborgen bleiben, wird er sich bewußt, wenn er Mitschüler hat, mit denen er sich vergleichen kann. Gar viele, die privatim unterrichtet wurden und es so herrlich weit gebracht zu haben meinten, fühlen auf einmal, wie viel ihnen noch fehlt, wenn sie in einen größern Schülerkreis aufgenommen werden, und erkennen nun ganz neue und höhere Zielpunkte für ihr Streben.

Nicht unerheblich ist ferner, daß sich auch der Lehrer die Freude an dem Unterrichten leichter erhält, wenn er eine ganze Schülerschar statt eines einzelnen sich gegenüber sieht. Es fehlt in dieser Schar nicht an solchen, die ihn durch ihre Lebendigkeit und ihren Eifer immer wieder beleben und erfreuen und ihn die vergebliche Mühe vergessen lassen, welche

*) Die Bekämpfung falscher Ehrenpunkte, die sich leider, wie in andern Gemeinschaften, auch in der Gemeinschaft der Schule nur zu leicht bilden, liegt der Schulzucht ob.

ihm ande~~r~~ machen. Die dadurch in ihm immer wieder von neuem erzeugte Lust und Liebe zu seiner Thätigkeit setzt ihn in den Stand, auch die Lässigen und Unlustigen zu beleben und alle mit gleicher Lust und Liebe zur Sache zu erfüllen.

Wir sehen, der Schulunterricht bietet so viele Vorteile, daß das, was den Einzelunterricht vor ihm auszeichnen könnte, weit übertroffen wird. Das Resultat unserer Betrachtung ist folgendes. Die Schule bedarf des Unterrichts, wenn sie ihrer ersten Aufgabe, die dem Gebiete der Zucht angehört, gerecht werden soll; auch die Familie ist unter günstigen Umständen befähigt, den Unterricht zu erteilen oder doch ohne Hülfe der Schule erteilen zu lassen; aber der Schulunterricht hat vor diesem Einzelunterrichte so viele und entschiedene Vorteile voraus, daß es auch ohne Rücksicht auf die anderweitigen Erziehungsmittel der Schule im Interesse des Zöglings liegt, ihm, soweit überhaupt eine Gemeinsamkeit des Unterrichts möglich ist, Schulunterricht angedeihen zu lassen.

§ 83.

Sobald das Kind der Schule anvertraut ist, bestehen zwei erziehende Gewalten nebeneinander. Ihr gegenseitiges Verhältnis muß so beschaffen sein, daß sie sich in ihrer Thätigkeit nicht hemmen, sondern fördern. Es handelt sich zunächst nur um die Gestaltung dieses Verhältnisses in Beziehung auf den Unterricht.

Wir haben bereits angedeutet, daß die Schule den Unterricht nur so weit übernehmen könne, als eine Gemeinsamkeit desselben möglich ist. Es leuchtet vor allem ein, daß diese ausgeschlossen ist bei Unterrichtsgegenständen, die, wie z. B. der Sologesang, ihrer ganzen Natur nach nur einen einzelnen Schüler zulassen.*) Auch der Unterricht im mündlichen Gebrauche fremder Sprachen dürfte sich aus solchem Grunde nicht

*) Vielleicht ist man geneigt, hierzu auch die Übung in freien Vorträgen zu rechnen; jedoch möchte für diese wohl die Benutzung der Gelegenheiten genügen, welche ein planmäßig geordnetes Schulleben dazu giebt.

für jene Gemeinsamkeit eignen. Eine weitere Beschränkung der Schule ergab sich daraus, daß sie auf die Verschiedenheit der Individualitäten nur bis zu einem gewissen Grade Rücksicht nehmen kann. Für besonders schwach Begabte ist hiernach der Unterricht der Schule entweder ganz unstatthaft, oder doch unzureichend. In letzterem Falle macht sich eine Ergänzung desselben durch Einzelunterricht nötig, der freilich, wenn er eine Ergänzung des Schulunterrichts sein soll, im engsten Zusammenhange und genauester Übereinstimmung mit der Schule erteilt werden muß. In entsprechender Weise muß die Schule die Ausbildung außerordentlicher Talente und die Berücksichtigung vereinzelter Neigungen ganz oder teilweise dem Einzelunterrichte überlassen. Es folgt endlich daraus, daß der Schulunterricht wenigstens an großen Orten und bei zu großer Schülerzahl im wesentlichen an die Schultube oder doch an das Schulhaus und den Schulgarten gebunden ist, daß die Schule auf den Unterricht, der im Freien bei Spaziergängen oder gar auf Reisen erteilt werden kann, leider mehr oder weniger zu verzichten hat, wie sie auch auf den so wichtigen Unterricht durch Privatlektüre und sonstige Privatbeschäftigung nur einen sehr geringen Einfluß ausübt.

Ist nun aber die Schule nicht imstande, den gesamten Unterricht ihrer Zöglinge zu übernehmen, so darf sie auch nicht über die Zeit derselben durch die Lehrstunden und die damit zusammenhängenden Arbeiten in gleichem Maße disponieren, wie wenn sie allein allen Unterricht erteilte. Sie hat vielmehr Zeit für denjenigen Unterricht freizulassen, der außer dem Schulunterrichte erforderlich ist. Dazu kommt, daß ihren Zöglingen auch Zeit für die körperliche und geistige Erholung und für die Erhaltung des jugendlichen Frohsinns sowie für die Ansprüche des Familienlebens gegönnt werden muß. Die Bestimmung der Zahl der täglichen Unterrichtsstunden, die Verteilung derselben auf die Tageszeiten und die Festsetzung der regelmäßig wiederkehrenden schulfreien Tage und der Ferien ist einer Behörde zu überlassen, welche die Interessen der Schule und des Hauses gleichmäßig zu berücksichtigen geeignet

ist. Über die Zeit, welche auf solche Weise der Schule zugeteilt worden ist, anderweitig zu disponieren, kann schon darum nicht den Eltern zustehen, weil die Gemeinsamkeit des Schulunterrichts unmöglich wäre, wenn auf diesem Gebiete die sehr große Verschiedenheit der elterlichen Ansichten zur Geltung käme. Anders wird dagegen bei Festsetzung der Zeit zu verfahren sein, welche von der Familie den mit dem Schulunterrichte zusammenhängenden, aber außerhalb der Lehrstunden anzufertigenden Arbeiten einzuräumen ist; eine Behörde wird hierüber kaum mehr als allgemeine Grundsätze aufstellen können. Diese Arbeiten sind ebensowohl Schularbeiten wie häusliche Arbeiten; sie vermitteln die stete gegenseitige Beziehung des Hauses und der Schule; sie sind ebenso der Arm, mit dem die Schule fortwährend bis ins Haus reicht, wie sie dem Hause einen Blick in das tägliche Treiben der Schule eröffnen. Auf diesem Gebiete ist daher ein steter Wechselverkehr zwischen Schule und Haus notwendig. Die Schule muß vom Hause verlangen, daß es die Schüler anhält, bei Anfertigung dieser Arbeiten nach den von ihr gegebenen Vorschriften zu verfahren; sie muß darum das Haus von solchen Vorschriften in Kenntnis setzen und in ihm womöglich die Überzeugung von deren Notwendigkeit erwecken. Die Schule empfängt aber nur die Resultate der häuslichen Arbeit; die Eltern beobachten die Arbeit selbst, die Zeit, welche sie beanspruchte, den Grad der Schwierigkeit, die sie den Kindern bot, die Lust oder Unlust, mit der sie ausgeführt wurde; die Schule muß über solche Beobachtungen Mitteilungen nicht nur gern entgegennehmen, sondern dieselben auch zu verwerten suchen und mit den Eltern die Mittel zur Abstellung der beobachteten Übelstände, soweit ihre Beseitigung nicht ausschließlich von der Schule zu erreichen ist, in Beratung ziehen.

§ 84.

Wir haben früher (§ 27) gesehen, daß der Unterricht, d. h. eine Beschäftigung mit dem Kinde, welche eine Einwirkung auf den Gedankenkreis desselben bezweckt, beginnen muß, sobald

das Kind seine Sinne zu gebrauchen anfängt. Aber der erste Unterricht schließt sich eng an das Leben und die Anschauungen des Kindes an. Die verschiedenen Arten erziehender Thätigkeit sind noch auf das engste miteinander verbunden; der Unterricht tritt nur gelegentlich auf, wenn sich eben passende Anknüpfungspunkte für ihn darbieten; die Disposition des Kindes für denselben ist noch ganz von den individuellsten, bei jedem einzelnen Kinde verschiedenen Verhältnissen abhängig; das Kind beansprucht vor allem Wartung und Pflege und ist noch mit allen seinen Bedürfnissen an das elterliche Haus und an die Fürsorge der Mutter gebunden. Erst nach und nach muß es an den Umgang mit fremden Kindern und an ein Sichschicken in sie gewöhnt werden. Solange der Zustand eines so innigen Verwachsenseins mit der Familie, einer so vollständigen Abhängigkeit von derselben dauert, kann nicht daran gedacht werden, das Kind auch nur zeitweilig von der Familie loszureißen und außer ihr noch einem zweiten Lebenskreise anzuvertrauen, der sich so wesentlich, wie es die Schule thut, von der Familie unterscheidet, der die Familie zwar ergänzen, aber nicht vertreten kann.

Ist denn nun aber die Familie und speziell die Mutter immer imstande und befähigt, die Erziehungspflichten während dieser Zeit in der rechten Weise und im vollen Umfange zu erfüllen, namentlich auch den ersten, in diese Zeit fallenden Unterricht zu erteilen? Werden nicht so viele Kinder in jener Zeit, in welcher die Bildung ihre ersten Grundlagen gewinnt, sich selbst überlassen oder gar schädlichen Einflüssen ausgesetzt, weil die Mutter genötigt ist, an der Arbeit für die Existenz der Familie teilzunehmen, oder weil ihr die Einsicht in die Bedeutung dieser ersten Jugendbildung fehlt, oder weil sie die sittliche Energie, sich dieser Mutterpflicht selbst unter persönlichen Entsagungen zu widmen, nicht besitzt, oder weil ihr Kenntnisse und Geschick dazu abgehen? Wir stehen hier so oft einem Falle gegenüber, in welchem ein Notbehelf an die Stelle des Besten treten muß. Nur als einen solchen Notbehelf, wenn auch als einen sehr segensreichen, können wir

die Veranstaltungen ansehen, die man je nach den Verhältnissen, für die und unter denen sie entstanden sind, und je nach den Grundsätzen, die in ihnen gelten, Warteschulen, Kinderbewahranstalten, Kleinkinderschulen oder Kindergärten genannt hat.*) Sie werden ihre Aufgabe um so besser erfüllen, je weniger sie wie Schulen gestaltet, je mehr sie der Familie, die sie für gewisse Zwecke ersetzen sollen, nachgebildet sind; man sollte sie auch durch den Namen immer von den Schulen unterscheiden. Der Segen, den sie stiften, greift über den Kreis der ihnen anvertrauten Kinder hinaus, wenn sie sich neben ihrer Hauptaufgabe auch die stellen, die Befähigung zu der von ihnen übernommenen Erziehungsthätigkeit zu verbreiten und namentlich auch den Müttern und künftigen Müttern mitzuteilen.

Der erste, sich an die kindliche Anschauung und an das Leben des Kindes eng anlehrende Unterricht — und dies ist das Ergebnis unserer Überlegung — ist Sache der Familie und nicht der Schule, und die für diesen Unterricht gegründeten Anstalten sind nicht Schulen, sondern Vertreterinnen der Familien.

Der Schulunterricht setzt zunächst die Möglichkeit voraus, die Aufmerksamkeit des Kindes für längere Zeit auf einen Gegenstand hinzulenken, so daß bestimmte Zeiten festgesetzt werden können, die ausschließlich dem Unterrichte zu widmen sind. Während es bei dem Unterrichte, von welchem wir eben gesprochen haben, in erster Linie darauf ankommt, das Kind zu beschäftigen, den Unterricht als Regierungsmittel zu benutzen, und erst in zweiter Linie darauf, diese Beschäftigung zu einer bildenden zu machen, betrachtet die Schule ihren Unterricht nur als Mittel zum Zwecke der Bildung. Während es sich dort nur um erläuternden und darstellenden Unterricht handelt, beginnt hier auch der erste entwickelnde Unterricht mit Lesen, Schreiben, Rechnen und den ersten Kombinationsübungen. Erfahrungsmäßig hat das Kind die Befähigung zu

*) Vgl. jedoch G. A. Lindner, Allgem. Erziehungslehre § 66.

einem Unterrichte, wie ihn die Schule erteilt, in einem Alter von etwa sechs Jahren erlangt. Zugleich hat es sich dann so weit entwickelt, um für die Zeit des Unterrichts der mütterlichen Pflege entbehren und einer ihm nicht als einem einzelnen, sondern nur als Glied eines Ganzen zugewandten Aufsicht und Fürsorge unterstellt werden zu können. Es hat dann bereits mit Gespielen so viel Umgang gehabt, um sich leicht an das gesellige Leben der Schule und an die in derselben herrschende, dieses Leben regelnde Ordnung zu gewöhnen.

Es könnte die Frage aufgeworfen werden, ob das Kind, sobald es zum Schulbesuche fähig ist, der Schule sofort anvertraut werden müsse, oder ob es, wenn die Verhältnisse der Familie es gestatten, den ersten zusammenhängenden Unterricht im elterlichen Hause empfangen solle, um so die Teilung der Erziehung wenigstens so lange wie möglich zu vermeiden. Je größeres Gewicht wir jedoch auf die Befolgung eines einheitlichen Planes für den gesamten Unterricht legen, desto unzweifelhafter werden wir uns für den ersten Teil dieser Alternative entscheiden. Die Zeit, in welcher das Kind Schulunterricht empfangen kann, wird für uns also auch die sein, in welcher es ihn empfangen muß.

§ 85.

Wir haben in den letzten Paragraphen die Schule nur als Unterrichtsanstalt besprochen. Sie teilt aber mit der Familie auch Regierung und Zucht.

Schon im § 67 erkannten wir die durch die Forderung der Zucht gebotene Notwendigkeit, den Umgangskreis des Zöglings über die Familie hinaus zu erweitern. Die Betrachtungen des § 70 konnten uns in der Überzeugung von dieser Notwendigkeit nur bestärken. Zwar ist die Familie durch ihren Verkehr mit andern Familien meist in den Stand gesetzt, für ihre Kinder Umgang auch mit fremden Kindern zu vermitteln; aber die Unregelmäßigkeit oder Seltenheit eines solchen Verkehrs, die Unwahrscheinlichkeit, in dem doch immer nur kleinen Kreise der Auswahl stets die in jeder Beziehung geeigneten Genossen zu

finden, und die Hindernisse, welche sich in jenem Verkehr der Gestaltung eines den Anforderungen der Zucht entsprechenden jugendlichen Gemeinlebens entgegenstellen, lassen den Umgang, den die Familie bieten kann, als unzureichend erscheinen.

Weit günstiger ist in dieser Hinsicht die Schule gestellt.*) Der Kreis des Umgangs ist in ihr ein viel weiterer, die Mannigfaltigkeit der sich darbietenden Verhältnisse viel größer. Der Zögling erscheint unter den Schulkameraden selbständiger als unter dem Schutze des elterlichen Hauses; die Vorzüge, die ihm im Familienverkehre die Stellung des Vaters giebt, die Rücksichten, die ihm dort um der Familie willen zu teil werden, fallen weg, und die Schulkameraden treten ihm mit gleichen Ansprüchen wie andern entgegen. Mitschüler werden durch ein weit engeres Band verbunden als Spielgenossen, die nur bei gegenseitigen Besuchen in den Familien zusammenkommen und nur das Spielen gemeinsam haben; die Gleichheit der Interessen, der Freuden und Sorgen, der ganzen Lebensordnung und der Arbeiten, der Aufsicht und der die Freiheit begrenzenden Gebote und Verbote der Schule verknüpfen die jugendlichen Seelen so eng, daß Schulfreundschaften oft das ganze Leben hindurch dauern. Die einzelnen schließen sich aneinander an, aber sie widerstreben auch einander. In den daraus entstehenden Streitigkeiten und Kämpfen stehen nicht einzelne, sondern Gruppen einander gegenüber; der einzelne als solcher vermag sich nicht zu halten, er bedarf der Hülfe und Stütze seiner Genossen; es bildet sich in ihm das Bewußtsein gegenseitiger Abhängigkeit; er lernt sich als Glied einer Genossenschaft ansehen und gewinnt Teilnahme für alles Wohl und Wehe, das diese Genossenschaft und die Glieder derselben trifft. Trotz allem, was die einzelnen Schülergruppen voneinander scheidet, betrachten diese sich doch nach außen als zusammengehörig. Alle zusammen unterwirft die Schulordnung einer gleichen Notwendigkeit, indem sie verlangt, daß sich jeder ein-

*) Vgl. Th. Waitz, Allgem. Pädagogik, 2. Aufl., S. 215 ff.

zelle ihr fügt, wenn er in der Gemeinschaft der Schule bestehen will; ihr gegenüber ist ein Schüler wie der andere; die individuelle Freiheit findet in ihr eine Schranke, die für alle gleich ist und sich deshalb als durch das Interesse des Ganzen bedingt darstellt.

Die Schule nähert sich hierin dem öffentlichen Leben; aber sie nähert sich ihm nur und vermittelt daher einen Übergang von der Familie zum öffentlichen Leben. In der Familie ist es der Wille des Vaters und der Mutter, welcher Gehorsam verlangt; im öffentlichen Leben ist es nicht der Gesetzgeber, sondern das Gesetz selbst. Die Schule steht in der Mitte zwischen beiden; der Schüler soll dem Lehrer gehorchen, und dieser erscheint als die Personifikation eines allgemeinen Gesetzes; nicht sein persönlicher Wille ist es, dem sich der Schüler unterwerfen soll, nicht die Autorität seiner Person, sondern die seines Amtes verlangt Gehorsam. Natürlich muß die Persönlichkeit des Lehrers so beschaffen sein, daß sie diese amtliche Autorität nicht aufhebt; der Lehrer muß sich seinem Amte so vollständig hingeben, daß der Schüler an ihn nicht denken kann, ohne auch an sein Amt zu denken. Auch das möchte aus dem eben Gesagten hervorgehen, daß dem Wesen der Schule, deren Gemeinschaft den Übergang von der Familie zum gesellschaftlichen Leben der Mündigen bilden soll, ein gedrucktes Schulgesetz nicht entspricht. Wenigstens sollten gedruckte Schulordnungen nur das enthalten, was sich auf das Verhältnis des Hauses zur Schule bezieht; nicht für die Schüler, sondern nur für die Eltern sollten sie gedruckt sein.

Alle die eben besprochenen der Schule eigentümlichen Verhältnisse üben einen mächtigen Einfluß auf die Art und Weise aus, wie der Schüler sein Verhältnis zu den Mitschülern und zu dem Ganzen auffaßt, dem er mit ihnen angehört. Es entwickeln sich daher auf dem Boden der Schule Gesinnungen nicht nur gegen einzelne, sondern auch gegen die Gesellschaft. Die Achtung, die der Mann vor Ordnung und Gesetz hat, die Freudigkeit, mit der er in ihnen eine Förderung seiner eigenen vernünftigen Zwecke erkennt, stammt ebenso wie die entgegen-

gesetzte Gesinnung oft schon aus der Schule und der Art, wie sie ihr Gemeinleben gepflegt hat.

Wie der bedeutende Einfluß nicht verkannt werden kann, den das Gemeinleben der Schule auf die Bildung der Gesinnungen ausübt, ebensowenig befindet sich aber auch anderseits die Schule in der Lage, die in ihr entstandenen Gesinnungen mit Sicherheit zu erkennen. Die in das Innerste jedes einzelnen Zöglings eindringenden Blicke, welche der Familie gestattet sind, bleiben der Schule versagt. Um so notwendiger ist es darum, daß die Schule nach einem Einvernehmen mit der Familie ebenso in Beziehung auf Regierung und Zucht strebt, wie sie dies nach dem früher Dargelegten in Beziehung auf den Unterricht zu thun verpflichtet ist.

Durch jeden Streit der Schul-Autorität mit der elterlichen werden die Erfolge ihrer Wirksamkeit in gleichem Grade gefährdet, wie sie durch die Übereinstimmung beider Erziehungsfaktoren gesteigert werden. Dies ist um so mehr im Auge zu behalten, je leichter ein solcher Streit bei den sich oft widersprechenden und so selten aus eigentlich pädagogischer Überlegung hervorgegangenen Erziehungsgrundsätzen der Eltern entsteht. Das Nächstliegende, was zur Vermeidung dieses Streites geschehen muß, ist auch auf den Gebieten der Regierung und der Zucht wieder die Festsetzung einer Rechtsgrenze zwischen Schule und Haus, die Aufstellung von Bedingungen, unter welchen die Schule die Arbeit mit dem Elternhause teilt. Natürlich wird eine solche „Schulordnung“ nur dann auf Anerkennung rechnen können, wenn sie nicht einseitig von der Schule oder von einer nur die Interessen der Schule vertretenden Behörde festgestellt ist, sondern wenn bei ihrer Feststellung auch die Interessen der Eltern genügend gewahrt sind, wenn in ihr die erziehenden Thätigkeiten des Elternhauses und der Schule so gegeneinander abgegrenzt sind, daß sie sich nicht hemmen, sondern unterstützen.

Aber Vermeidung des Streites ist noch nicht Übereinstimmung. Um diese zu erreichen, bedarf die Schule vor allem selbst des Vertrauens. Dies erwirbt sie sich teils durch einen

Verkehr der Lehrer mit den Eltern, welcher auf der Gemeinsamkeit der Sorge für das sittliche Gedeihen jedes der Schule anvertrauten Zöglings beruht, teils durch die volle Hingabe der Lehrer an die Pflichten ihres Berufs, teils durch das Gewicht, das die Lehrer selbst auf ihre pädagogische Bildung legen. *) Man gesteht dem Rate des Arztes ein großes Gewicht zu, weil man sich der Ansicht des Sachverständigen unterordnet; über das pädagogische Verfahren der Lehrer aber glaubt dermalen jeder Vater ein Urteil zu haben. Man sieht sie wohl als Sachverständige auf philologischem oder mathematischem oder historischem oder naturwissenschaftlichem Gebiete an; aber als pädagogische Sachverständige wird man höchstens die Lehrer respektieren, die in Wahrheit darnach streben, solche zu sein und als solche zu gelten. Wenn die Schulbehörden fachwissenschaftliche Bildung nicht als ausreichend zur Ausübung des Lehrerberufes ansehen, sondern von jedem, dem das Amt eines Lehrers übertragen werden soll, auch eine gründliche theoretische und praktische Bildung in der Pädagogik verlangen, wenn die Lehrer selbst zeigen, daß sie Kenntnis des Lehrstoffs noch nicht für ausreichend zum Unterrichten und allgemeine Bildung und sittliche Charakterstärke nicht für die einzigen Erfordernisse zur Ausübung von Regierung und Zucht halten, dürfen dieselben erwarten, daß man sie in Sachen der Erziehung als Fachmänner anerkennen werde.

§ 86.

Soll eine Mehrheit von Personen als eine Gesellschaft im Sinne der Ethik gelten, so müssen die einzelnen durch die Einheit des von ihnen bewußtvoll erstrebten Zweckes verbunden sein. Vereinigt sind in der Schule Schüler und Lehrer. Diese wollen erziehen, jene, und zwar nur im günstigsten Falle, erzogen werden. Es fehlt also jene Einheit des Zweckes. In der strengsten Bedeutung des Wortes bildet daher die Schule

*) Vgl. H. Kern in seinen Pädagogischen Blättern Jahrg. 1854, 2. Hälfte, S. 149 ff.: „Zwei Gründe für das falsche Verhältnis zwischen Schule und Haus“.

keine Gesellschaft. Wohl könnte dies von der Gemeinschaft gesagt werden, welche sich aus Lehrern und Eltern zusammensetzt und in der Erziehung der Kinder den gemeinsam von ihnen bewußtvoll verfolgten Zweck findet. Die Zöglinge dagegen beteiligen sich in Verbindung mit den Lehrern aktiv nur an der Erstrebung einzelner, dem Gesamtzwecke der aus den Eltern und Lehrern bestehenden Gemeinschaft untergeordneter Zwecke.*) Nur in diesem sekundären Sinne also kann die Schule eine Gesellschaft sein und sich in ihr ein Gemeinleben entwickeln, in welchem die Zöglinge die gesellschaftliche Tugend des Gemeinsinnes gewinnen. Welche Erziehungsmittel bieten sich der Schule zur Erweckung dieses Gemeinsinnes dar?

Als diejenige Erziehungsthätigkeit, von welcher alles, was in der Schule erreicht werden soll, ausgeht, welche sie als das erste und wichtigste Mittel zur Erweckung und Pflege des Gemeinsinnes anwendet, haben wir den gemeinsamen Unterricht kennen gelernt (§ 79). Wir haben bereits (§ 82) von den Eigenschaften eines solchen Unterrichts gesprochen. An dieser Stelle ist hinzuzufügen, daß es den Schülern zum Bewußtsein gebracht werden muß, wie die Gesamtleistung nur dadurch zustande kommt, daß jeder einzelne das Seinige dazu beiträgt. Dadurch wird nicht nur in allen das Interesse und die Freude an dieser Gesamtleistung gehoben, sondern auch das Gefühl der Zusammengehörigkeit und der gegenseitigen Abhängigkeit erzeugt. Alle gelangen zu der Erkenntnis dessen, was der vereinten Kraft möglich ist; die Leistung des einzelnen erscheint als eine dem Ganzen dienende Förderung und jede Versäumnis als ein dem Ganzen zugefügtes Unrecht. Auch der Lehrer wird als ein Mitarbeitender, ohne den nichts zustande gebracht worden wäre, angesehen werden; das Band, das die gemeinschaftliche Arbeit um alle schlingt, wird auch ihn mit umfassen. So wichtig aber auch dieser zuletzt angedeutete Erfolg für die ganze Wirksamkeit des Lehrers ist, darf sich dieser dadurch

*) Vgl. E. Barth, Über den Umgang (Leipzig 1870) S. 45 f.

doch nicht verleiten lassen, auf sich zu nehmen, was die jüngeren Schultern seiner Schüler zu tragen vermögen; nur das wird er für sich beanspruchen, was nur er zu leisten vermag. Die Hülfe, die ein Schüler dem andern geben kann, wird ihm der Lehrer nicht geben. Hierin liegt die eigentlich pädagogische Bedeutung des wechselseitigen Unterrichts*), die wohl zu unterscheiden ist von der, welche er da hat, wo er bei zu großer Schülerzahl als Notbehelf angewendet wird.

Die Frage, auf welche Weise man sich bezüglich der gegenseitigen Unterstützung zu verhalten habe, die sich die Schüler bei ihren Schularbeiten leisten, dürfte, wenn man die Gemeinsamkeit des Unterrichts im Auge behält, anders zu beantworten sein, als wenn man den Schulunterricht als einen Unterricht betrachtet, der einer größeren Anzahl einzelner Schüler zugleich erteilt wird. Gewiss ist es, daß ein Schüler, welcher eine Arbeit, die er ohne jede fremde Hülfe machen soll, mit Hülfe eines Mitschülers anfertigt und dann als seine eigene vorlegt, sich nicht nur des Ungehorsams, sondern auch der Unwahrheit schuldig macht; aber ebenso gewiss steht auch das Verbot jeder gegenseitigen Unterstützung bei einer der ganzen Klasse aufgegebenen Arbeit in einem entschiedenen Widerspruche mit der Forderung, daß das Gefühl der Gemeinschaft unter den Schülern durch den Unterricht und das ganze Schulleben gestärkt werden soll. Aus dieser Forderung ergiebt sich vielmehr, daß man für den häuslichen Fleiß nicht allen Schülern der ganzen Klasse dieselbe Aufgabe, sondern der ganzen Klasse eine Gesamtaufgabe stellen und diese in Teilaufgaben, deren Lösung, wenn nicht den einzelnen, so doch einzelnen Gruppen zufällt, zerlegen müsse.

Ein Beispiel möge dies erläutern. Es sei im deutschen Unterrichte ein Drama gelesen worden; dasselbe soll nun nach allen Seiten schriftlich bearbeitet werden. Diese Gesamtaufgabe wird in zahlreiche Teilaufgaben zerlegt. Sie beziehen sich z. B.

*) Vgl. T. Ziller, *Grundlegung* (2. Aufl.) S. 220, Anm. 2; Chr. Palmer, *Ev. Päd.* S. 575 ff.; G. A. Riecke, Art. „Bell und Lancaster“ in *Schmids Encykl.* I. Dasselbst findet sich auch das Nötige über die weiteren hierher gehörigen Schriften.

auf die historische Grundlage der Dichtung und auf die poetische Umgestaltung des gegebenen Stoffes, auf die Disposition des Stückes, auf die Charakteristik der einzelnen Personen, auf die Orte der Handlung, auf den Grundgedanken des Ganzen, auf darin ausgesprochene allgemeine Gedanken, auf sprachliche oder metrische Eigentümlichkeiten. So viel Themata, so viele Gruppen von Schülern werden gebildet; die Individualitäten werden bei der Gruppenbildung berücksichtigt, die Wünsche und Vorschläge der Schüler gern beachtet. Die Aufsätze jeder Gruppe werden je einer aus Schülern der übrigen Gruppen gebildeten Abteilung zur Beurteilung übergeben. Jede Abteilung läßt die betreffenden Aufsätze unter ihren Mitgliedern zirkulieren und versammelt sich dann mit den Verfassern der ihr übergebenen Arbeiten, um sich über ihr Urteil zu einigen und diejenige Arbeit festzustellen, welche ihr als die beste erscheint. In der Klasse sprechen die gewählten Referenten ihr Urteil aus; jeder Schüler hat das Recht, seine abweichende Meinung zu äußern und zu verteidigen, und der Lehrer, an den die sämtlichen Aufsätze von den Abteilungen zurückgeliefert worden sind und der dieselben unterdessen durchgesehen und mit den nötigen Bemerkungen versehen hat, berichtigt oder bestätigt die Urteile der Schüler. Darauf arbeiten die Schüler, deren Aufsätze in jeder Gruppe als die besten anerkannt worden sind, dieselben unter Beihilfe der früher mit der Beurteilung betrauten Abteilungen nach den gegebenen Andeutungen um, und nun werden diese besten Arbeiten nach nochmaliger Revision seitens des Lehrers zusammengeheftet und als Eigentum der Klasse aufbewahrt.

Es kann um so weniger unsere Absicht sein, an noch andern Beispielen das von uns aufgestellte Prinzip zu veranschaulichen, je mehr die Art seiner Anwendung von den individuellsten Verhältnissen abhängt. Das gegebene, allerdings nur auf den Unterricht in den obern Klassen höherer Schulen bezügliche Beispiel wird die Anwendbarkeit jenes Prinzips nicht nur bei der Behandlung der häuslichen Schularbeiten, sondern auch beim Klassenunterrichte erkennen lassen. Auch dieser hat ja

die Aufgabe, die Schüler zur gemeinsamen Arbeit anzuregen und jeden sein Teil zu dem beitragen zu lassen, was sich am Schlusse der Stunde als das Resultat der Gesamtarbeit ergeben soll.

Scheibert hat diese Art des Unterrichts näher in dem Abschnitte seines Buches über „das Wesen und die Stellung der höhern Bürgerschule“ (Berlin 1848) behandelt, in welchem er die Lehrmethode des freien Unterrichts bespricht.*) Wenn auch vieles von dem, was er dort und in dem ganzen das „Schulleben“ behandelnden Abschnitte des Buches vorschlägt, nicht zu verwirklichen, manches auch nicht unanfechtbar sein möchte, so giebt er doch so viele treffende Fingerzeige, daß jenen Abschnitt kein Lehrer ungelesen lassen sollte, und wir können daher von der Wiederholung manches hierher Gehörigen, was dort besprochen ist, füglich absehen.

Unser dem Gebiete der Schüleraufsätze entnommenes Beispiel zeigt auch den Weg, auf welchem eine freiere, nicht durch bestimmte Schulaufgaben hervorgerufene, aber sich doch an den Unterricht anschließende gemeinsame Thätigkeit der Schüler angeregt werden kann. Solche gemeinsame Thätigkeit wird zur Gründung von Studien- und ähnlichen Vereinen unter den Schülern Anlaß geben, wobei freilich daran festgehalten werden muß, daß die Teilnahme an solchen Vereinen nur denen zu gestatten ist, welche schon eine gewisse Reife zur Selbstverwaltung ihrer Angelegenheiten erlangt haben, und daß die Ergebnisse der Vereinsarbeiten der ganzen Klasse, die ja immer die höhere Gemeinschaft bleiben soll, zu gute kommen müssen.

Das Bewußtsein der Zusammengehörigkeit, welches in und an dem Unterrichte geweckt und gestärkt worden ist, wird von selbst eine auch über die Schulzeit hinausreichende Teilnahme an dem Wohl und Wehe jedes einzelnen Klassengenossen hervorrufen; Pflicht des Lehrers ist es, sich dieser Teilnahme

*) S. 259 ff.

Stimmen derselben nicht zu unterdrücken,

§ 57.

Die Unterrichtsflächen der Schule zwei
besonderer Weise geeignet sind, dem
Zugehörigen zu einem größeren
Anregung zu geben, daß der Erfolg seiner
Anstrengungen seine Einfügung in dieses Ganze
erwähnung unter die Gesetze desselben be-
stehen zu können.

Es ist mit dem Chorgesange zu thun. Daß
dies einen Einfluß auf die einzelnen daran
Theilnehmenden bedarf keines Beweises. Das-
selbe gilt von den Ordnungsübungen des Turn-
ens, auch die Exerzierübungen rechnen,
wobei aber nicht mit ihrer Bedeutung für
die Schule verwechselt werden darf. Abge-
sehen von der Stelle nicht in Betracht kommen-
der pädagogische Wert der Exerzier-
übungen, welche Massen wie ein Mann be-
wachen, von der strengsten Unter-
ordnung, die Gesamtheit abhängt, auf ihrer
Basis des Gemeinsinnes. Für diesen Zweck
ganz aus, und man wird sich um so lieber
der Einführung keine Schwierigkeit
machen, da beim Exerzieren auch Trommeln
benutzt, andere militärische Einrichtung
benutzt, so geschieht auch dies nicht,
sondern Signale zu üben und militärischen
Anordnungen die Regierung der leben-
digen Anwendung erprobter Mittel zu er-
fahren, das Spiel, an das hierdurch
man versucht ja auch die Turnspiele

mit umfaßt, nicht so fern bleiben darf wie dem übrigen Unterrichte.

Ebensowenig wie mit militärischen Zwecken hat das Schulturnen mit politischen zu thun, denen man das Turnen früher dienstbar machen wollte; die Pädagogik kann nur solche Zwecke der Erziehung anerkennen, die im Zöglinge selbst liegen.

Aber Ordnungs-, Frei- und Exerzierübungen sind nicht die einzigen Mittel, durch welche der Turnunterricht den Gemeinsinn bildet. Die gesamte Turnerschaft wird in Züge, jeder Zug in Riegen geteilt. Die Oberleitung liegt in der Hand des Lehrers, an der Spitze der Züge stehen die Zugführer, jede Riege hat ihren Vorturner und ihren Ammann. Es bildet sich ein jugendliches Gemeinwesen mit Vorgesetzten und Untergebenen, mit Ehrenämtern und mit Gemeindeangelegenheiten, für deren Regelung eine organisierte Selbstverwaltung zugestanden werden kann. Zu dieser Gemeinde gehören nicht bloß die Schüler einer Klasse, sondern die ganze Schule.*) Hier gilt weder Alter noch Schulwissen, sondern körperliche und geistige Gewandtheit und Energie, der rechte Takt im Umgange mit den Genossen, die ganze persönliche Tüchtigkeit. Das Bild dieses Gemeindelebens läßt sich je nach den besonderen Verhältnissen leicht weiter ausmalen, um zu beweisen, eine wie wichtige und der Schulerziehung unentbehrliche Stätte der Turnplatz ist.

§ 88.

Das Bewußtsein der Gemeinschaft soll sich nicht nur auf die einzelnen Klassen, sondern auf die ganze Schule erstrecken. Dazu wirken schon Gesang und Turnen mit. Demselben Zwecke dienen aber noch andere Veranstaltungen des Schullebens. Bei

*) Man Sorge für einen Zug, der nur Ordnungs- und Freiübungen ausführt und der leicht eine entsprechende, für das Gesamtleben auf dem Turnplatze förderliche Verwendung findet. Auf diese Weise wird man die durch die Gesundheitsrücksichten gebotenen Dispensationen vom Turnunterrichte fast vermeiden und das Turnen der ganzen Schule nahezu zur Wahrheit machen.

ihnen allen kommt der Gesang und, soweit sie nicht im Schulhause, sondern auf dem Turnplatze oder sonst im Freien stattfinden, auch das Turnen zur Geltung (§ 33). Wir meinen die Schulfeierlichkeiten und die Schulfeste, zu denen sich die ganze Schule vereinigt. Zu ihnen geben zunächst solche Ereignisse und Erlebnisse, die nicht einzelne Klassen, sondern die gesamte Schule betreffen, Veranlassung: der Anfang und das Ende der einzelnen Abschnitte im Schulleben, d. h. also des Schuljahres, der Schulsemester, der Schulquartale und der Schulwochen, ferner die Aufnahme neuer Schüler, die Entlassung der Abgehenden und namentlich derer, welche den ganzen Schulkursus absolviert haben (der Abiturienten), die Einführung und die Entlassung von Lehrern, der Tod eines Lehrers oder Schülers, das Dienstjubiläum eines Lehrers, das Stiftungsfest der Schule. Sodann sind hervorzuheben die patriotischen Schulfeste: die Geburtstage des Kaisers und des Landesfürsten, die Gedenktage historischer, für des Vaterlandes Entwicklung einflussreicher Begebenheiten, die Sieges- und Friedensfeste. In christlichen Schulen wird auch der grossen christlichen Feste gedacht; in evangelischen Schulen findet zum Andenken an die Gründung der evangelischen Kirche ein Reformationsfest statt.

Eine nicht allgemein zu entscheidende Frage ist es, ob zu gewissen Schulfeierlichkeiten auch andere als Lehrer und Schüler Zutritt haben sollen. Allerdings könnte dies der Schule als ein Mittel zur Herstellung eines Zusammenhangs mit den Eltern der Schüler sehr willkommen sein; aber andererseits ist es bedenklich, die Schüler mit ihren Leistungen, als ob diese letzteren dazu schon vollkommen genügend wären, in die Öffentlichkeit und vor Fremde treten zu lassen, und fremd sind, namentlich in grossen Städten, jedem Schüler die Eltern seiner meisten Mitschüler. Dies Bedenken dürfte nur dann weniger erheblich sein, wenn es sich nicht um Vorträge einzelner Schüler, sondern um Gesamtleistungen handelt, d. h. also bei den Festen, bei welchen sich die Thätigkeit der Schüler auf den Chorgesang, auf gemeinsame Turnübungen und Spiele beschränkt. Jedenfalls darf von einem Heraustreten der Schule aus ihrem

engen Kreise keine Rede sein, wenn dadurch etwa wegen Mangels an Raum ein Teil der Schüler von der Feier ausgeschlossen würde; in großen Schulen würde daher den Eltern meist nur der Zutritt oder, richtiger gesagt, die Teilnahme an Festen, die im Freien gefeiert werden, zu gestatten sein. Zur Veranstaltung derartiger Feste im Freien eignen sich namentlich die patriotischen Feste, die auch in zwei Teile, einen ernstesten, in der Schule durch einen sogenannten Aktus zu feiernden, und einen dem jugendlichen Frohsinne Raum gebenden, mit einer Exkursion ins Freie verbundenen, zerfallen könnten. Auch gegen ein Sommerfest, welches nur in einer solchen Exkursion mit Gesang und Spiel besteht, läßt sich nichts einwenden; die Gemeinsamkeit des Vergnügens, die gegenseitige Verschönerung eines kindlichen, groß und klein einigenden Genusses stärkt das Gefühl der Zusammengehörigkeit und fördert den Gemeinsinn; die Teilnahme der Eltern erhöht die allgemeine Freude der Jugend und zeigt jenen die Schule in einem heiteren Gewande und die Lehrer nicht als Feinde, sondern als Förderer der jugendlichen Fröhlichkeit und als Teilnehmer am kindlichen Spiele.

Von selbst versteht es sich, daß hierbei und bei allem, was die ganze Schule betrifft, also auch beim Chorgesange und beim Turnen, die Teilnahme der Lehrer und, soweit es die Individualität derselben zuläßt, selbst ihre aktive Teilnahme nicht fehlen darf. Dem Zwecke aller die ganze Schule einigenden Veranstaltungen entspricht ferner eine Einrichtung derselben, bei welcher alles gemieden wird, was die Schüler vereinzelt, anstatt sie zu einigen, also z. B. jede Ansprache, die sich nur an einen Teil der Schüler wendet oder nur dessen Verständnisse angepaßt ist. Wohl möge man Gesänge vortragen lassen von einem auserwählten Sängerkhore den übrigen Schülern zum Genusse und zum Sporn; aber nie fehle auch der Gesang der Gesamtheit. Die Schüler, welche Vorträge halten oder Gedichte deklamieren, müssen als Vertreter ihrer Klassen erscheinen; was sie vortragen, muß ein Resultat des Klassenunterrichts, nicht ihrer Einzelarbeit sein; vielleicht dürfte es

sich auch empfehlen, der Klasse einen Einfluß auf die Wahl dieser ihrer Vertreter zu gestatten.

Wie alles Thun der Schule, so müssen auch alle Feste mit dem Unterrichte in Zusammenhang stehen. Dadurch wird aber nicht ausgeschlossen, daß sie vornehmlich als ein Mittel der Zucht behandelt werden. In diesem Sinne müssen auch die Ansprachen der Lehrer, die selbstverständlich nicht an die Gäste der Schule, sondern an die Schüler zu richten sind, stets die sittliche Charakterbildung, die sittlich religiöse Sammlung der Gemüther als Zweck im Auge behalten; sie dürfen sich nie auf die Erörterung fachwissenschaftlicher, auch selbst nicht pädagogischer Fragen einlassen, sondern müssen vielmehr aus dem Streben hervorgehen, den Sinn der Schüler zu erheben zum Idealen, ihren Blick nach oben zum Urquell alles Guten, Wahren und Schönen zu richten und ihre Herzen für die höchsten Lebenszwecke zu erwärmen und zu begeistern. Es darf nie vergessen werden, daß die innigste, dauerhafteste Vereinigung der Gemüther die ist, welche auf dem alle Verhältnisse durchdringenden und aus dem tiefsten Innern kommenden religiösen Interesse beruht und von demjenigen Gedankenkreise ausgeht, den der Unterricht zum Mittelpunkt der ganzen Gedankenwelt zu machen bemüht ist.

§ 89.

Auf jeder Unterrichtsstufe ist vorauszusetzen, daß die vorhergehenden, auf welchen sie ruht, bereits erreicht waren. Wenn es nun auch möglich ist, im Unterrichte Abteilungen von Schülern, welche auf verschiedenen Stufen stehen, zu vereinigen, wird doch, sowie die Zahl der von einem Lehrer zugleich zu unterrichtenden Schüler eine gewisse Grenze nicht überschreiten darf (§ 82), auch hier durch das Maß der einem Lehrer zu Gebote stehenden Kraft eine Grenze bestimmt, über welche hinaus eine Trennung der Gesamtheit, eine Sonderung in Klassen nötig wird, die verschiedenen Bildungsstufen entsprechen und ihren Unterricht getrennt und von verschiedenen Lehrern empfangen.

Indessen auch dies genügt noch nicht, wenn der Unterricht so weit fortgeschritten ist, daß ein Mann die Wissensgebiete, aus welchen der Unterricht einer Klasse in den verschiedenen Lehrfächern seinen Stoff entnimmt, nicht mehr vollständig und mit Selbstthätigkeit zu beherrschen vermag (§ 14). Sobald der Unterricht diese Stufe erreicht hat, muß selbst in einer Klasse eine Mehrheit von Lehrern in Wirksamkeit treten und damit mehr und mehr das Fachlehrersystem zur Geltung kommen.

Bedenkt man, daß der Unterricht den gesamten Gedankenkreis des Zöglings als ein Ganzes gestalten soll, daß er es auf jeder Unterrichtsstufe mit dem ganzen Menschen zu thun hat, daß er von seinem ersten Anfange bis zu seinem Abschlusse eine einzige zusammenhängende Arbeit sein soll und daß jede frühere Stufe als eine Vorstufe für die nächst höhere angesehen werden muß, so wird das Nach- und Nebeneinander mehrerer Lehrer eine nicht leichte Besorgnis erregen. Erwägen wir dagegen, daß jeder einzelne Lehrer eine bestimmt ausgeprägte Individualität und als solche nicht frei von aller Einseitigkeit ist und daß er einer großen Zahl sehr verschiedenartiger Schüler-Individualitäten gegenübersteht, deren richtige Behandlung an ihn die verschiedensten Ansprüche macht, so kann in der Mehrheit der Lehrer gerade eine Bürgschaft liegen teils gegen eine gewisse den Schülern drohende Einseitigkeit der Bildung, teils gegen eine Vernachlässigung einzelner Schüler. Nachteil und Vorteil des Fachlehrersystems stehen also einander gegenüber; es gilt, bei der Einführung desselben das rechte Maß zu halten. Dieses scheint dadurch gewahrt zu werden, daß man das Klassenlehrersystem für die unteren Bildungsstufen so viel wie möglich festhält und auf höheren, in welchen der Unterricht vom Lehrer ein Wissen verlangt, das er nur in einem Fache oder in wenigen verwandten Fächern besitzen kann, das Fachlehrersystem nicht an die Stelle des Klassenlehrersystems setzt, sondern ergänzend zu demselben hinzukommen läßt, jedoch, wie sich aus diesem Verhältnisse von selbst ergibt, nur so weit, wie es nötig ist. Auch da, wo beide Systeme verknüpft sind, hat jede Klasse ihren Klassen-

Lehrer während des Unterrichts. Da im allgemeinen Fachlehrer haben sich zu im allgemeinen die Verantwortlichkeit für die Fortentwicklung des gesamten Klassenunterrichts fällt ihm zu. Im Allgemeinen wird irgendein Lehrer Klassenlehrer sein müssen, denn in der Klasse hat der Mittelpunkt des gesamten Klassenunterrichts ständige Unterkunft ; 2) übertragen ist.

Durch die im Vorstehenden beschriebene Verbindung des Klassenlehrers mit Schulunterrichtssystem sind nicht alle mit der Mehrheit der Lehrer zusammenhängenden Gefahren beseitigt. Die Einheit des Unterrichts muß auch in Beziehung auf das Nacheinander derselben gesichert, der Unterricht aller Klassen in einem Sinne einheitlich werden: jeder folgende Unterricht muß sich aus dem vorhergehenden anknüpfen. Für diesen die ganze Schule umfassenden innern Zusammenhang des Unterrichts Sorge zu tragen, ist eine Hauptaufgabe dessen, dem die Leitung der ganzen Schule obliegt, des Direktors des Schulunterrichts. Aber weder ihm, noch den Klassenlehrern irgendeiner Klasse, in denen mehrere Lehrer unterrichten, ist die Erfüllung ihrer auf die Einheit des gesamten Unterrichts bezüglichen Pflichten möglich, wenn nicht alle Lehrer dasselbe wollen, wenn sie nicht harmonisch zusammenwirken, wenn ihre Gesamtheit nicht eine überseele Gesellschaft bildet. Es ist nicht zu leugnen, daß ein Direktor, welcher durch seine pädagogische Thätigkeit für die neben und unter ihm Arbeitenden in einer maßgebenden Persönlichkeit geworden ist, viel beitragen kann zur Erweckung dieses einheitlichen Strebens. Aber wenn die pädagogische Tüchtigkeit eines Direktors auch noch so bedeutend ist, so wird er es dennoch nicht dahin zu bringen vermögen, daß alle mit ihrer Thätigkeit ineinander greifen, durch ein gleiches Wollen wie zu einer Person verbunden sind und zur Erreichung derselben Zwecke gleiche Mittel anwenden, falls sie infolge ungleichartiger Vorbildung für ihren Beruf in ihren wissenschaftlichen Anschauungen sowie in den Zielen ihres Strebens differieren und bei der Beantwortung pädagogischer Fragen von ungleichen Prinzipien ausgehen. Wo für die pädagogische Bildung der künftigen Lehrer

wenig oder nichts geschieht, ist freilich nicht einmal auf ein Interesse für pädagogische Fragen zu rechnen und daher noch viel weniger eine Übereinstimmung in deren Beantwortung zu erzielen. Kein Wunder, wenn sich dann jeder das Feld seiner Thätigkeit abgrenzt, um es für sich allein in Anspruch zu nehmen. So werden aus Erziehern, die es immer mit der ganzen Person des Zöglings zu thun haben sollten, Vertreter eines bestimmten Unterrichtsfaches, denen es allein um das Wissen des Zöglings in diesem Fache zu thun ist. Von einem erziehenden Unterrichte ist dann in Wahrheit keine Rede mehr.

§ 90.

Wiederholt haben wir schon auf die Notwendigkeit eines Zusammenwirkens der Schule und der Eltern hingewiesen. Man hat*), um ein solches Zusammenwirken dauernd herzustellen, den Vorschlag gemacht, den Eltern im Verein mit den Lehrern einen direkten Einfluß auf die Einrichtung und Verwaltung der Schule zuzugestehen und zu diesem Zwecke Orts-, Kreis-, Provinzial- und Landes-Schulsynoden zu bilden. Neben diese wollte man die Lokal-, Kreis- und Provinzial-Schulinspektionen und das Unterrichtsministerium als Behörden des Staats stellen.

Wir haben gegen solche Vorschläge, vorausgesetzt, daß die „Synoden“ nicht Beschlüsse zu fassen, sondern nur bei den vom Staate eingesetzten Behörden Anträge zu stellen haben, von unserm Standpunkte im wesentlichen nichts einzuwenden, müssen aber die Erörterung der Frage, wie solche Vorschläge auszuführen sind, als eine Aufgabe nicht der Pädagogik, sondern der Politik betrachten und können uns daher hier nicht auf sie einlassen. Die Beantwortung der Frage, ob in die „Lokalschulsynode“ auch ein Arzt gehöre, dürfte noch nicht genügend vorbereitet sein.

Um das Zusammenwirken der Eltern und der Schule indirekt zu befördern, hat auch die Schule manches Mittel in der Hand. Wir erinnern nur an die öffentlichen Prüfungen, die

*) Vgl. F. W. Fricke, Erziehungs- und Unterrichtslehre S. 823.

nicht abzuschaffen, aber zu reformieren sind, an die meist vierteljährlich, in untern Klassen auch öfter auszustellenden Zeugnisse, die als Mitteilungen der Schule an die Eltern anzusehen sind, an die Unterredungen, welche die Eltern mit den Lehrern und auch diese mit jenen möglichst oft suchen müssen, an die Programme, welche den Eltern über die Einrichtungen der Schule eingehende Auskunft geben oder in welchen namentlich ältere Lehrer auch für die Eltern wichtige pädagogische Fragen zusammenhängend behandeln sollen, an pädagogische Vorträge, welche von Lehrern im Schulgebäude gehalten und zu welchen die Eltern der Schüler eingeladen werden, an die Schulfeste und namentlich an die Ausflüge der Schule, an denen viele Eltern auch gerade darum gern teilnehmen, weil sie bei solchen Gelegenheiten den Geist, der in der Schule herrscht, kennen lernen und im Gespräche sich mit den Lehrern leicht über so manche wichtige Schulfrage verständigen. Zu übersehen ist auch nicht die Beziehung, welche die Schule zu dem elterlichen Hause durch die häuslichen Arbeiten der Schüler gewinnt. *)

Aber nicht nur die Familien, denen die Schüler angehören, nicht nur die Gemeinde, welche die Schule erhält, sondern auch Kirche und Staat verlangen einen Einfluß auf die Schule.

Die Schule, von der wir sprechen, will erziehen; auch die Kirche kann ihre Aufgabe nicht erfüllen ohne Einwirkung auf die Erziehung der Unmündigen; auch sie will den ganzen Menschen erfassen und heiligen; sie weiß, daß der Endzweck auch der Familien- und Schulerziehung ein sittlich religiöser ist, daß die Lösung ihrer Aufgabe wesentlich durch die Art und Weise bedingt ist, in welcher die Eltern und die Schule ihre Erziehungsaufgabe lösen. Sie wird sich nicht damit begnügen wollen, auf die Familien einzuwirken und durch sie die Kinder in ihrem Geiste erziehen zu lassen; auch unmittelbar auf die Schule

*) Vgl. F. W. Fricke a. a. O. S. 797 ff. und in Beziehung auf die häuslichen Arbeiten oben § 83.

sucht sie einen solchen Einfluß zu üben. Wollte man ihr diesen nicht zugestehen, so würde ihr doch der Einfluß auf die Familien-erziehung nicht abgeschnitten und das Recht zu einem auf den Eintritt in die kirchliche Gemeinschaft vorbereitenden Unterrichte in der Religion nicht streitig gemacht werden können, und es läge die Gefahr vor, daß nicht nur die für die erziehende Wirkung des Unterrichts unerläßliche Konzentration desselben, sondern auch die für das Gelingen der gesamten Erziehung unentbehrliche Harmonie zwischen Schule und Familie verloren ginge.

Wenn wir daher auch vom Standpunkte der Schule aus der Kirche das Recht zu einer Mitwirkung bei der Verwaltung des Schulwesens zugestehen, so müssen wir doch ausdrücklich den Gedanken abwehren, als ob die Schule ein kirchliches Institut wäre, so daß die Lehrer ihr Amt im Namen der Kirche führten und das Kirchenregiment zugleich das Schulregiment wäre. Die Kirche hat es nicht unbedingt mit dem einzelnen zu thun, sondern nur mit ihm als einem Gliede der kirchlichen Gemeinschaft. Sie hat zwar ein großes Interesse an einer Erziehung der Unmündigen, welche Bürgerschaft dafür giebt, daß sie dereinst würdige Glieder jener Gemeinschaft werden; aber ein Recht über sie gewinnt sie erst dann, wenn sie dies geworden sind. Dazu kommt, daß die Kirche zunächst das religiöse Interesse pflegen will und die andern Interessen für sie nur einen Wert haben, insofern sie jenem förderlich sind. Sie würde daher dem Religionsunterrichte allen andern Unterricht unterordnen, während die Schule, indem sie Vielseitigkeit des Interesses erstrebt, jedes Interesse als ein selbständiges behandelt und unter allen nicht ein Verhältnis der Über- und Unterordnung, sondern des Gleichgewichts herzustellen sucht.

Also nicht Herrschaft und am wenigsten eine ausschließliche Herrschaft über die Schule steht der Kirche zu; wohl aber soll sie teilnehmen an der Verwaltung des Schulwesens. Dies darf sie nicht etwa so, daß gewisse Angelegenheiten der Schulgemeinde, andere der Kirche zugewiesen werden. Denn

die Thätigkeit der Schule ist ein unteilbares Ganzes und kann darum nicht unter beide verteilt werden; Schulgemeinde und Kirchengemeinde würden bei einer solchen gegenseitigen Stellung, um das Übergewicht ringend, zum Nachtheile der Schule einander bekämpfen. Die Vertreter der kirchlichen Interessen mögen daher in die Schulbehörden aufgenommen werden, innerhalb deren die Interessen der Pädagogik, der Eltern und der Kirche zur Geltung zu bringen und auszugleichen sind.

Auf die Zusammensetzung der Schulbehörden einen gesetzlich festgestellten Einfluß zu üben und über ihre Geschäftsführung und die Art ihrer Beschlussfassung bestimmte Normen aufzustellen, ist Sache des Staats, dem alle auf seinem Boden befindlichen Lebenskreise untergeordnet sind. Er wird dafür zu sorgen haben, daß die verschiedenen in den Schulbehörden zu vertretenden Interessen mit dem ihnen zukommenden Gewichte vertreten werden, und namentlich auch dafür, daß dabei dem pädagogischen Sachverständnisse der ihm gebührende Einfluß gewahrt bleibe. Er hat das Oberaufsichtsrecht über die Schulen und die Pflicht, dieselben in ihrer Thätigkeit zu schützen und zu unterstützen gegen alle ihnen entgegenstehenden Hemmnisse. Aber hat er nicht auch um seiner selbst willen ein Interesse an der Schule?

Der Staat ist nicht eine Gesellschaft im Sinne der Ethik, sondern ein System von Gesellschaften. Der einzelne gehört dem Staate nicht unmittelbar an, sondern nur als Glied einer oder mehrerer Gesellschaften. Das gesamte Staatsleben ist ein Resultat des Lebens, das sich in diesen einzelnen Gesellschaften, indem sie ihre besonderen Zwecke verfolgen, entwickelt. Ein je wichtigeres Glied einer solchen Gesellschaft der einzelne ist oder je mehr solchen Gesellschaften seine Thätigkeit gewidmet ist, desto größer ist sein Einfluß auf das Staatsleben. Er hat, wie wir mit Beziehung auf § 77 sagen können, für den Staat nur eine Bedeutung durch seinen Beruf, und der Staat legt daher in erster Linie Wert nicht auf die allgemeine, sondern auf die Berufsbildung des einzelnen. Aber er weiß auch, daß die Berufsbildung am besten gedeiht auf dem Grunde der

allgemeinen Bildung; er weiß, daß die Wahl eines Berufs ohne Einsicht in die Bedeutung, welche die einzelnen Berufsarten für die Gesamtheit der menschlichen Interessen haben, eine blinde ist und der Individualität des einzelnen oft genug nicht entsprechen wird, daß die Ausübung des Berufs um so erspriesslicher ist, je mehr die Thätigkeiten der verschiedenen Berufsarten ineinander greifen, je mehr jeder einzelne Verständnis und Interesse für das hat, was die andern treiben. Darum ist in dem Staate außer der Berufsbildung, aber doch immer um derselben willen, auch die allgemeine Bildung der den verschiedenen Berufsarten Angehörigen von großem Werte. Unmittelbar wichtig sind ihm die Berufsschulen, nur mittelbar die Erziehungsschulen. Berufsschulen zu gründen, überläßt er, je direkter die Bedeutung der betreffenden Berufsarten für ihn ist, um so seltener den einzelnen Berufsgenossenschaften, weil er bei ihnen nicht dieselbe Sorge für die allgemeine Bildung, für die Vielseitigkeit des Interesses voraussetzen kann, welche er als Grundlage für die Berufsbildung verlangt. Umgekehrt wird er aber geneigt sein, die Erziehungsschulen, die er einrichtet, so zu gestalten, daß in ihnen die allgemeine Bildung als Grundlage für die Berufsbildung gilt, also nicht Selbstzweck, sondern Mittel zum Zwecke ist. Der Zweck aller Erziehung aber muß im Zöglinge selbst liegen; eine Schule, die äußeren Zwecken dient, hört auf eine Erziehungsschule zu sein; ihre Lehrer sind nicht mehr Erzieher, und, was am schlimmsten ist, wenn die Mehrzahl der Schulen auf solche Weise den Erziehungsstandpunkt verlassen hat, so bildet sich auch in der Nation ein falscher Begriff von der Aufgabe der Erziehungsschule und von der Bildung überhaupt.

Zu den mit dem Gesagten zusammenhängenden Bedenken gegen die unmittelbare Unterordnung der Erziehungsschule unter den Staat, gegen die Ansicht, der Staat müsse die Schulen, anstatt nur die Oberaufsicht über sie zu führen, und ihnen seinen Schutz angedeihen zu lassen, auch gründen und leiten, kommt noch ein anderes, nicht minder gewichtiges Bedenken. Die Macht des Staats beruht auf seiner Einheit. Er muß um

seiner selbst willen darnach streben, auf allen ihm unterworfenen Gebieten das Prinzip der Einheit zur Geltung zu bringen, ein einheitliches Handeln hervorzurufen. *) Wenn daher die Schule in Wahrheit zur Staatsanstalt wird, ist ein Streben nach einer dem pädagogischen Prinzip der Individualisierung schnurstracks zuwiderlaufenden Uniformierung des Schulwesens die notwendige Folge. „Die eitelsten aller Lehrpläne“, sagt Herbart**), „möchten wohl die Schulpläne sein, welche für ganze Länder und Provinzen entworfen werden.“ Je größer die Mannigfaltigkeit der Schulen, je mehr Einfluß den individuellen Verhältnissen auf die Gestaltung der Schulen gelassen ist, desto reicher entfalten sich die in den Individuen schlummernden Kräfte.

Geschieht nun gar die einheitliche Gestaltung aller Schulen zu Gunsten bestimmter politischer Zwecke, die mit den Zeitverhältnissen und mit den herrschenden politischen Parteien wechseln, so ist die Bildung künftiger Generationen nicht nur von äußeren Zwecken, die kein Erzieher anerkennen darf, abhängig gemacht, sondern an die Stelle des ewigen ethischen Erziehungszweckes sogar ein Zweck von vergänglichem, vielleicht nicht einmal bis zum Mannesalter des Zöglings dauerndem Werte gesetzt.

Der Staat — das ist das Ergebnis unserer Überlegung — muß sich damit begnügen, Oberaufseher und Beschützer der Schule zu sein; er darf nicht Herr und Leiter derselben sein wollen. Das Feld, welches ihm bleibt, ist immer noch ein weit ausgedehntes. „Die Hindernisse zu entfernen, die Bahnen zu ebnen, Gelegenheiten vorzurüsten und Aufmunterungen zu erteilen, ist immer noch ein großes und sehr ehrwürdiges Verdienst um die Menschheit.“ ***)

Es ist nicht Sache der Pädagogik, auf die Organisation

*) Vgl. K. V. Stoy, Encyklopädie der Pädagogik (1. Aufl.) S. 266.

**) Allgemeine Pädagogik, S. 272 (Werke X S. 107. — Päd. Schr. I S. 449).

***) Herbart, Allgemeine Pädagogik S. 274 (Werke X S. 108. — Päd. Schr. I S. 449)

der Schulverwaltung näher einzugehen: sie nur die Grundsätze festzustellen, welche sich aus dem Wesen der Schulen ergeben; das Weitere fällt einer anderen Verwaltung anheim.

3. Kapitel

Die Arten der Schule.

§ 91.

Jeder Erziehungsschule schwebt in aller ihrer Thätigkeit der ethische Erziehungszweck vor. Dafs es verschiedene Arten von Erziehungsschulen geben mufs, folgt nicht aus der Verschiedenheit ihres letzten Zweckes, sondern aus der Verschiedenheit der zu Erziehenden. Je gröfser die Mannigfaltigkeit der Individualitäten ist, desto gröfser mufs auch die Mannigfaltigkeit der Schulen sein. Die einzige Grenze, welche dieser Mannigfaltigkeit gesetzt ist, liegt in dem allen Schülern gemeinsamen Erziehungszwecke.

Zur Erreichung dieses Zweckes wirken auch in der Schule Unterricht, Regierung und Zucht zusammen. Wann und in welchem Umfange die Regierung in Thätigkeit tritt, hängt von dem im einzelnen Kinde sich regenden Begehren ab und wird also mehr durch den Zögling als durch den Erzieher bestimmt. In der Gemeinschaft der Schule ist es nicht gleichgültig, wie oft und wie nachdrücklich die Regierung zu Hülfe gerufen werden mufs; wo es nötig ist, werden Unterricht und Zucht in ihrer Thätigkeit unterbrochen oder gestört. Schon darum ist es notwendig, dafs Kinder, von deren Eltern die Regierung mangelhaft geführt wurde, nicht zusammen sind mit solchen, deren Eltern die Regierung zu handhaben verstanden, dafs ungezogene oder gar verwahrloste Kinder nicht mit wohlgezogenen eine Schule besuchen.

Hängt es von der Beschaffenheit des Zöglings ab, ob und in welchem Umfange die Regierung in Kraft treten mufs, so liegt dagegen die Wahl der Regierungsmittel in der Hand der

Schule. Wünschenswert muß es ihr sein, diejenigen, welche in der Schule zusammengehören, nach möglichst gleichen Grundsätzen zu behandeln. Da die Verschiedenheit des Alters die Anwendung verschiedener Regierungsmittel bedingt, so hat die Schule dafür zu sorgen, daß die einer Klasse angehörigen Schüler gewisse Altersgrenzen nicht überschreiten; es dürfen daher z. B. im allgemeinen Schüler nicht aufgenommen werden, welche das für die Klasse, in die sie nach den Anforderungen des Unterrichts passen, geeignete Alter überschritten haben. Ebenso wird sich die Schule von Schülern zu befreien suchen, die gewisse Regierungsmittel notwendig machen, welche den übrigen Schülern gegenüber nicht zur Anwendung gebracht werden können. In schlimmerer Lage befindet sie sich, wenn die Standesvorurteile einzelner Familien eine gleiche Behandlung aller Schüler erschweren oder häusliche Erziehungsfehler eine Ungleichheit in der Handhabung der Regierungsmittel bedingen.

Nach dem Gesagten ist schon um der Regierung willen eine Mannigfaltigkeit der Schulen erforderlich. Jedoch kann hierauf nicht die Unterscheidung verschiedener Arten der Schule begründet werden, da unter allen drei Erziehungsthätigkeiten die Regierung die untergeordnetste ist. Die Regierungsmittel, deren sich eine Schule bedient, sind ihr als Schulindividuum, nicht als Schulart eigen. Die Einteilung der Schulen muß vielmehr auf gewissen Verschiedenheiten des Unterrichts beruhen, weil dieser den eigentlichen Mittelpunkt der Schulerziehung bildet, an den sich namentlich auch das anzulehnen hat, was die Schule für die Zucht thut. Unterricht und Zucht bedingen sich ihrem Umfange nach gegenseitig, da der Wille, welchen die Zucht bilden soll, aus dem vom Unterrichte zu bildenden Gedankenkreise hervorgeht und die Kultivierung eines Gedankenkreises, von welchem mit Gewißheit behauptet werden kann, daß er für den Zögling nie Quelle eines Wollens werden wird, keinen pädagogischen Wert hat. Hieraus ergibt sich für den Unterricht die Notwendigkeit einer Beschränkung, auf welche die spezielle Pädagogik näher einzugehen hat, da ihre

Gründe individueller Natur sind. Sie beruhen teils auf den angeborenen, teils auf den erworbenen Zügen der Individualität, also namentlich auf dem Grade der Begabung und dem Unterschiede des Geschlechts (§ 73) sowie auf den Verhältnissen, unter denen das Kind heranwächst und in die es dereinst eintreten soll (§ 74). Alles dies bedingt den Kreis des künftigen Wollens und daher auch den Umfang des Unterrichts.

Aber die Beschränkung, welche dem Unterrichte mit Rücksicht auf die Individualität des Zöglings auferlegt wird, findet wieder ihre Grenze in dem allgemeinen Zwecke des erziehenden Unterrichts. Immer wird zur Ergänzung von Erfahrung und Umgang geschichtlicher und naturkundlicher Unterricht in dem früher bezeichneten Sinne und in dem durch den Unterrichtszweck bedingten Gleichgewichtsverhältnisse (§ 12) nebeneinander hergehen müssen, und immer ist dafür Sorge zu tragen, daß die verschiedenen Richtungen des Interesses (das empirische, spekulative, ästhetische, sympathetische, soziale und religiöse Interesse) gleichmäßig Nahrung finden.

Aus dem durch die Verschiedenheit der Individualitäten bedingten verschiedenen Umfange des Unterrichts also ergibt sich die Notwendigkeit verschiedener Schularten. Indessen die Zahl derselben kann nicht nach allen Unterschieden der Individualitäten bemessen werden, da ja das Wesen der Schule auf der Gemeinsamkeit des Unterrichts für eine große Zahl von Schülern beruht und demgemäß in jeder Schule eine Menge von Individualitäten vereinigt sein muß. Wir werden daher, um die Arten der Schulen zu bestimmen, Gruppen von Individualitäten zu unterscheiden haben. Als solche haben wir nach den Auseinandersetzungen der §§ 73 bis 77 die auf der Verschiedenheit des Geschlechts, der Religion und des Berufsstandes beruhenden hervorzuheben. Was die Verschiedenheit der Religion betrifft, so begnügen wir uns mit einem Hinweise auf die in § 76 besprochenen Gesichtspunkte. Und da die Verschiedenheit der drei Arten von Berufsständen ihre volle Bedeutung nur für den Knaben hat, der nicht nur aus einem bestimmten Berufsstande hervorgeht, sondern auch in einen

solchen eintreten soll, so werden wir auf die Unterscheidung der Schulen zunächst ohne Rücksicht auf die weibliche Jugend einzugehen und dann erst das zu besprechen haben, was die Schulen für die weibliche Jugend von denen für die männliche unterscheidet.

§ 92.

Die Schulen für die künftigen Angehörigen der gelehrten Berufsstände sind das Gymnasium und die Hochschule (Universität). Die letztere bedient sich von allen Erziehungs-thätigkeiten in planmäßiger Weise nur des Unterrichts. Ihr Unterricht ist aber nicht durchweg ein erziehender, auf allgemeine Bildung ausgehender. Die theologischen, juristischen und medizinischen Studien sind im wesentlichen reine Berufsstudien, und die Studien der philosophischen Fakultät dienen zum Teil der allgemeinen, zum Teil der Berufs-Bildung. Aber auch wo die Universität einen allgemein bildenden Unterricht erteilt, überläßt sie die Sorge für den Zusammenhang des Wissens, für das eigentlich pädagogische Zusammenwirken der verschiedenen Studien den Studierenden selbst; nur die Gelegenheit bietet sie, durch philosophische Studien im engeren Sinne des Wortes für das mannigfaltige Wissen die Einheit zu finden. Die Zucht wird von ihr als auf der Schule vollendet, der Jüngling als reif zur Selbsterziehung (§ 72) angesehen. Veranlaßt uns dies Verhältnis der Universität zur Erziehung überhaupt und zum erziehenden Unterrichte insbesondere, ihre Betrachtung von unserm Plane auszuschließen, so mahnt es doch auch daran, dem Gymnasium ausdrücklich eine solche Vorbereitung seiner Zöglinge zu den Universitätsstudien zur Pflicht zu machen, durch welche sie befähigt werden, die Universität nicht nur als die Stätte ihrer Berufsbildung zu betrachten, sondern auf ihr auch ihre allgemeine Bildung zu vollenden. Die Gymnasialbildung findet, wenn das Gymnasium nach dieser Richtung seine Pflicht gethan, nirgends nach einem Abschlusse des Wissens gestrebt, sondern überall die Neigung zu selbstthätigem Weiterarbeiten erweckt hat, ihren Abschluß in der philosophischen Fa-

kultät. Zu diesem Abschlusse sollen nicht nur die leider vielfach zu vermissenden Vorlesungen Gelegenheit bieten, deren Zweck nicht in der Berufs-, sondern in der allgemeinen Bildung liegt; es ist vor allem die Aufgabe, die das Studium der Philosophie zu lösen hat, und darum hat das Gymnasium für dieses Studium nicht nur zu befähigen, sondern namentlich auch das Verlangen nach demselben zu erzeugen.*)

Wir haben nach Ausschluss der Universität hier nur vom Gymnasium zu reden. Dasselbe will nach dem Gesagten den für einen gelehrten Berufsstand bestimmten Knaben und Jünglingen durch seinen Unterricht eine allgemeine Bildung geben, welche in der philosophischen Fakultät ihren Abschluss finden soll.

Für den Unterrichtsplan jeder Schule ist von hervorragender Wichtigkeit die Zeit, welche der Schule zur Erreichung ihres Zieles gewährt ist. Wir setzen voraus, daß die Schüler in das Gymnasium dann eintreten, wenn sie der Schule überhaupt anvertraut werden, und daß sie es verlassen, wenn sie die sittliche und intellektuelle Reife für die Universität erworben haben. Beide Teile dieser Voraussetzung bedürfen einer näheren Erörterung.

Der Anschauungsunterricht, der auch den ersten Religionsunterricht umfaßt, der erste Geschichtsunterricht, d. h. die Erweiterung des Gedankenkreises durch Erzählungen, die Sprechübungen, das mechanische Lesen, das Schreiben, die Anfangsgründe des Zeichnens und Rechnens und die ersten Übungen im Gesange sind die Grundlage alles weiteren Unterrichts und bilden zusammen das, was man Elementarunterricht zu nennen pflegt. Daraus, daß mit diesem Elementarunterrichte aller Unterricht beginnen muß, hat man geschlossen, die Scheidung der verschiedenen Schularten müsse erst dann erfolgen, wenn dieser Elementarunterricht beendet sei, alle Kinder müßten zuerst der Elementarschule und dann erst einer der verschiedenen

*) Vgl. H. Kern, „Philosophische Propädeutik“ in Schmidts Encyclopädie VI, wo auch die den Gegenstand betreffende Litteratur angegeben ist.

Sache nichts geändert; die Sitte empfiehlt sich jedoch durch Zweckmäßigkeitgründe, wie z. B. dadurch, daß sich mit einer solchen Scheidung für die Überführung in die unterste eigentliche Gymnasialklasse eine grössere Strenge verträgt, als bei einer einfachen Versetzung von einer Klasse in die andere angewendet wird, und daß daher mit ihr eine Möglichkeit geschaffen ist, bei verfehlter Wahl der Schulart noch bei Zeiten den Übergang in eine andere Schulart zu veranlassen, oder dadurch, daß die Lehrer, welche den Elementarunterricht erteilen, gewöhnlich mit den Lehrern des eigentlichen Gymnasiums nicht durch die Gleichartigkeit der Vorbildung verbunden sind, die als die Voraussetzung eines einheitlichen Lehrerkollegiums angesehen werden mußte (§ 89).

Wir hatten ferner oben vorausgesetzt, daß die Schüler das Gymnasium erst dann verlassen, wenn sie in den Besitz der intellektuellen und sittlichen Reife für die Universität gekommen seien. Es folgt dies aus dem besprochenen Verhältnisse des Gymnasiums zur Universität. Erinnert man sich zugleich des in § 28 Gesagten, wonach derselbe Unterricht nicht für den einen den Abschluß seines gesamten Unterrichts, für den andern nur eine niedrigere Unterrichtsstufe bilden kann, so wird man zugeben, daß prinzipiell nur solche Schüler auf das Gymnasium gehören, welche ihre allgemein bildenden Studien in der philosophischen Fakultät fortsetzen wollen, d. h. also weder solche, die ohne diese Absicht das ganze Gymnasium absolvieren wollen, noch auch solche, die nur einen Teil des Gymnasialkurses durchzumachen bestimmt sind.

In Beziehung auf die letzteren dürfte folgende Erwägung hinzuzufügen sein. Die Staatsregierung verlangt von ihren Beamten eine möglichst gleichartige Bildung und fordert deshalb, da die höheren Beamten durch Gymnasium und Universität gebildet werden, auch von den niederen Beamten, daß sie wenigstens einen Teil dieses Bildungsweges durchlaufen und daher entweder den ganzen Gymnasialkursus oder doch einen Teil desselben absolvieren. Abgesehen von anderen, naheliegenden pädagogischen Bedenken gegen dieses Verlangen,

liegen alle an den Abgang aus irgend einer Gymnasialklasse geknüpften äußeren Vorteile in dem Interesse weder der davon Gebrauch machenden Schüler, noch des Gymnasiums; jene erhalten eine des Abschlusses entbehrende Bildung, ein vielfach noch unzusammenhängendes Wissen, und dieses wird seinem pädagogischen Zwecke durch äußere Zwecke entfremdet und durch Schüler belästigt, in denen ein unmittelbares Interesse nur schwer zu erzeugen ist. Sollen diese üblen Folgen vermieden und doch für die beabsichtigte gleichartige Bildung der Beamten gesorgt werden, so bleibt nichts übrig, als Schulen mit gymnasialem Charakter zu gründen, deren Lehrzeit kürzer ist als die des Gymnasiums selbst, die aber nicht etwa nur Fragmente von Gymnasien sein dürfen, sondern eine in sich abgeschlossene Bildung geben müssen. Sie ließen sich etwa mit dem alten Namen der lateinischen Schulen bezeichnen und könnten in kleineren Städten Schülern, die für ein Universitätsstudium bestimmt, aber das auswärtige Gymnasium von Anfang an zu besuchen außerstande sind, ausnahmsweise auch als Vorbereitungsanstalten für die höheren Klassen des Gymnasiums dienen.*)

Die Dauer des gesamten Gymnasialkurses ist einerseits zu bemessen nach der Aufgabe, welche während desselben gelöst werden soll, sowie nach dem Alter, in welchem der Jüngling der Zucht erwächst (§ 72), anderseits aber auch nach den Mitteln, welche durchschnittlich für die Unterhaltung der jungen Leute aufgewendet werden können. Erfahrungsmäßig ist es die Zeit etwa vom 7. bis zum 19. oder 20. Lebensjahre, welche dem Gymnasium und seiner Vorschule gewidmet wird. Jedenfalls aber befindet sich das Gymnasium in Beziehung auf die Lehrzeit unter allen Erziehungsschulen insofern in der günstigsten Lage, als die für einen gelehrten Berufsstand Bestimmten, wenn anders an der Wahl ihres Berufes festgehalten wird, das Gymnasium nicht nach Erreichung eines bestimmten Lebensalters verlassen, sondern so lange ausharren, bis sie das gymnasiale

*) Vgl. § 97.

Bildungsziel erreicht haben. Für den Unterricht des Gymnasiums ergibt sich hieraus die Möglichkeit, eine möglichst vielseitige Bildung möglichst tief zu begründen, die neuen Gedankenfäden an weit entfernte Punkte des schon vorhandenen Gedankenkreises anzuknüpfen, eine Zusammenfassung des auf jedem Gebiete erworbenen Wissens weit hinauszuschieben und so eine späte, aber um so reichere Konzentration zu erreichen und die Geistesfrüchte langsam reifen zu lassen. Auf solche Weise ist das Gymnasium imstande, den Grund zu einer gelehrten Bildung zu legen, bis zu den Anfängen des Wissens zurückzugehen und den gegenwärtigen Standpunkt desselben als einen nach und nach gewonnenen darzustellen, mit einem Worte einen Unterricht zu erteilen, wie er der Individualität eines für einen gelehrten Beruf bestimmten Zöglings entspricht.*)

Die Unterrichtsgegenstände, welche wir in der allgemeinen Pädagogik (§ 18 bis 26) kennen gelernt haben, kann das Gymnasium unter allen Schulen am unbeschränktesten in sich aufnehmen; um aber aus dem Reichtume des Wissensstoffes keine Oberflächlichkeit hervorgehen zu lassen, muß es sich innerhalb jedes Gebietes auf dasjenige zu beschränken verstehen, was als Grundlage des später zu erwerbenden Wissens zu dienen geeignet ist (vgl. § 14). Eine solche Beschränkung kann es sich um so lieber gefallen lassen, je mehr dieselbe mit dem harmoniert, was aus der Stellung des Gymnasiums zur Universität gefolgert werden muß.

Wir begnügen uns, ein genaueres Eingehen auf die Auswahl des Lehrstoffes für den Gymnasialunterricht und auf die didaktische Behandlung desselben einer besonderen Gymnasialpädagogik**) überlassend, mit der Feststellung der wichtigsten Gesichtspunkte.

*) T. Ziller, *Grundlegung*, 2. Aufl., S. 506 f. u. S. 63.

**) Vgl. über die zur Gymnasialpädagogik gehörige Litteratur A. H. Niemeyer, *Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts* II, 9. Aufl., S. 677 ff., wo die älteren Schriften zu finden sind, ferner G. Kramer, „Gymnasium“ in Schmidts *Encyklopädie* III. Hervorzuheben sind aus der neueren Zeit die Schriften über Gymnasialpädagogik von Fr. Thiersch

H. Kern, *Pädagogik*. 5. Aufl.

menschlicher Thätigkeit und für die ganze moderne Kultur zu erkennen. Die Bedeutung einer Wissenschaft für die allgemeine Bildung ist nicht unveränderlich; gerade für die Naturwissenschaft ist sie jetzt im Steigen begriffen. Daher tritt auch an das Gymnasium die Forderung immer energischer heran, vielseitiges Interesse auch an dem auf die Natur bezüglichen Wissensstoffe mit vollem Ernste zu erzeugen.

Um dieser Forderung zu entsprechen, bedarf es aber bei dem nicht abschließenden Charakter des Gymnasialunterrichts weniger einer Ausdehnung in die Breite als einer Vertiefung in einen Stoff, welcher geeignet ist, das Interesse an Natur-Gegenständen und Erscheinungen nach den verschiedenen Richtungen, die hier möglich sind, hervorzurufen. Durch die Beobachtung des Einzelnen, durch die klassifizierende Anordnung des Mannigfaltigen und durch die Auffindung der in den Erscheinungen herrschenden Gesetze wird das empirische, durch die Ableitung dieser Gesetze aus den naturwissenschaftlichen Hypothesen und durch das dem Gymnasium nicht zu erlassende Eingehen selbst auf die skeptischen Betrachtungen, an welche die Metaphysik anknüpft, das spekulative Interesse erzeugt werden müssen; auch das ästhetische und das religiöse Interesse dürfen nach dem Früheren (§ 23) nicht leer ausgehen. Unter den beschreibenden Naturwissenschaften wird namentlich die Botanik, unter den erklärenden die Physik den Lehrstoff zu liefern haben. Eine Belehrung über die chemischen Erscheinungen, die als Grundlage für das eingehende Studium der Chemie zu dienen geeignet ist, läßt sich an den Unterricht in der Physik knüpfen.*) Der Beziehung, in welche die Geographie zu dem naturwissenschaftlichen Unterrichte steht, ist schon früher (§ 23) gedacht worden.

Der naturkundliche Unterricht kann seine Aufgabe nicht lösen ohne den mathematischen, und das Gelingen des mathematischen Unterrichts ist wesentlich davon abhängig, daß

*) Vgl. A. Kekulé, Die Prinzipien des höheren Unterrichts und die Reform der Gymnasien. Bonn 1878.

er an den vorhandenen Gedankenkreis anknüpft und möglichst tief in denselben eingreift. Dies aber wird er nur dann können, wenn er seinen Zweck in der Vertiefung der naturwissenschaftlichen Erkenntnis sucht und seinen Lehrstoff mit Rücksicht hierauf auswählt. Schon der geometrische Anschauungsunterricht unterstützt die Auffassung der in den Naturgegenständen und den Naturerscheinungen vorkommenden räumlichen Formen; ohne Rechnen haben die Resultate des Messens, Zählens und Wägens (§ 24) keinen Wert, und ohne eigentlich mathematisches Wissen und Können kann von der oben erwähnten Ableitung der Naturgesetze keine Rede sein. Es dürfte, wenn man die Beziehung des mathematischen Unterrichts zum naturwissenschaftlichen streng im Auge behält, manches aus dem herkömmlichen mathematischen Lehrstoffe verschwinden, anderes dagegen, was man aus einer eigentümlichen Scheu vor aller sogenannten „höheren Mathematik“ ängstlich fernzuhalten sucht, in den mathematischen Gymnasialunterricht aufzunehmen sein.*) Jedenfalls aber ist bei der Auswahl des mathematischen Lehrstoffes die Rücksicht auf systematische Vollständigkeit nicht außer acht zu lassen. Wird Mathematik in der Erziehungsschule gelehrt — und sie wird es um der Naturwissenschaften willen —, so ist es auch eine pädagogische Pflicht, sie so zu lehren, daß die in ihr liegenden Bildungselemente vollständig ausgebeutet werden. Zu diesen gehört vor allem auch ihre logische Mustergültigkeit; nicht nur die Gesetze der elementaren Denkformen, sondern auch die meisten der methodischen kommen in ihr auf eine durchsichtige, klare Weise zur Anwendung; die Mathematik ist dem Schüler nicht nur im einzelnen eine Schule des logischen Denkens, sondern auch im ganzen das Musterbild eines wissenschaftlichen Systems. Das Gymnasium hat gewiß doppelte Veranlassung, diesen Vorzug zur vollsten Geltung zu bringen.

*) Vgl. W. Schrader, Erziehungs- und Unterrichtslehre, 4. Aufl., S. 531 f. und W. Gallenkamp, Über den mathematischen Unterricht im Gymnasium (in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen, Berlin 1877, S. 1 ff.).

An Naturkunde und Mathematik reiht sich nach § 24 der Zeichenunterricht. Eine Beschränkung des Zeichenunterrichts oder doch eines obligatorischen Zeichenunterrichts auf die unteren Klassen raubt ihm die Möglichkeit eines bestimmenden Einflusses auf die Bildung des Zöglings. Von einer wirklichen Fertigkeit (§ 33) kann bei einer solchen Beschränkung ebensowenig die Rede sein, wie von einem Eingreifen des Zeichenunterrichts in den durch den übrigen Unterricht angebauten Gedankenkreis. Die bei weitem wichtigste der auf den Zeichenunterricht bezüglichen pädagogischen Fragen ist die, auf welche Weise der Zeichenunterricht zu einem integrierenden Teile des Unterrichtsganzen zu machen sei. Andeutungen zu ihrer Beantwortung haben wir in den §§ 24 und 33 gegeben. Was davon für das Gymnasium zu beachten ist, wird sich daraus ohne Schwierigkeit folgern lassen.

§ 94.

Das Gymnasium legt, so sahen wir in § 92, den Grund zu einer gelehrten Bildung und geht darum bis zu den Anfängen des Wissens zurück. Diese Anfänge liegen aber für uns im klassischen Altertume. Die auf uns gekommenen Werke der altklassischen Litteratur und Kunst bilden eine der wichtigsten Grundlagen unserer modernen Kultur. Immer hat bisher die Vernachlässigung altklassischer Studien den Verfall der Wissenschaften und damit einen Rückgang der allgemeinen Kultur zur Folge gehabt, und umgekehrt war das Wiederaufleben der klassischen Studien immer der Grund eines neuen geistigen Aufschwungs. Es ist daher eine Aufgabe der gelehrten Berufsstände, diesen Zusammenhang unserer modernen Kultur mit dem Altertume lebendig zu erhalten. Das Wissen der Gelehrten muß, wenn sie zur Lösung dieser Aufgabe mitwirken sollen, mit dem Bewußtsein jenes Zusammenhangs verknüpft, auf das Fundament altklassischer Studien gegründet sein; es muß zum eigenen Forschen in der altklassischen Litteratur und daher auch zum Verständnisse ihrer Sprachen befähigen; das Studium der griechischen und römischen Geschichte,

Litteratur und Sprache muß eine Grundlage der Gelehrtenbildung, einen Hauptgegenstand des Gymnasialunterrichts bilden.

Die Länge der dem Gymnasiasten gegönnten Bildungszeit gestattet die Lösung der hieraus sich ergebenden Aufgabe, namentlich dann, wenn das Gymnasium solche Individualitäten ausschließt, welche „mehr in der Gegenwart als in der Vergangenheit leben“, welche „sich lieber dem wirklichen Leben zuneigen, als daß sie sich mit der vollständigen Durchbildung ihres Gedankenkreises beschäftigen“.^{*)} Aber nicht alles, was die Individualität eines Zöglings zuläßt, nicht alles, was aus den Forderungen der Berufsstände folgt, aus denen die Zöglinge hervorgehen oder denen sie einst angehören sollen, dient darum dem Zwecke der Erziehung. Es würde vom rein pädagogischen Standpunkte nicht zu verantworten sein, dem Studium des Altertums im Gymnasium ein so bedeutendes Übergewicht einzuräumen und seinetwegen auf das Erlernen der griechischen und der lateinischen Sprache eine so erhebliche Zeit und Kraft zu verwenden, wenn nicht auch ein entsprechender pädagogischer Gewinn daraus entspränge, wenn nicht die Geschichte und Litteratur des Altertums ganz besonders geeignet wäre, die im Ganzen des erziehenden Unterrichts der Geschichte zufallende Aufgabe zu lösen, wenn nicht der griechische und lateinische Sprachunterricht die dem Sprachunterrichte überhaupt innewohnenden Bildungselemente in besonders reichem Maße darböte.^{**)}

Es fragt sich also zunächst, ob die Geschichte des Altertums in höherem Grade als die Geschichte späterer Zeiten in der Jugend diejenigen Interessen hervorzurufen vermag, welche der Geschichtsunterricht überhaupt hervorzurufen imstande ist. Und diese Frage muß bejaht werden schon wegen der größeren Einfachheit, der wir im Altertume auf dem Gebiete des äußeren und des inneren Lebens begegnen. Der Schauplatz

^{*)} T. Ziller, Grundlegung, 2. Aufl., S. 506 f.

^{**)} Vgl. H. G. Brzoska, Die Notwendigkeit pädagogischer Seminare auf der Universität, Leipzig 1886, S. 35 ff.

der Begebenheiten, von denen uns die alte Geschichte erzählt, der orbis terrarum antiquus, umfaßt nur einen sehr kleinen Teil des Erdballs; die gesellschaftlichen und staatlichen Einrichtungen tragen noch den Stempel der Ursprünglichkeit und Beschränkung; der Inhalt des menschlichen Gedankenkreises entbehrt noch des Reichtums fortgeschrittener Kultur; das Denken und Fühlen, die Motive und die Art des Handelns sind darum dem jugendlichen Zöglinge noch durchsichtig und leicht verständlich. Alles dies begünstigt die klare Auffassung der Ereignisse und Personen, das Eindringen in den ursächlichen Zusammenhang der Begebenheiten und Handlungen und in den logischen Gang der Gedanken, die Erkenntnis der Verhältnisse, durch welche das ästhetische und ethische Wohlgefallen hervorgerufen wird, das teilnehmende Verständnis für die Gefühle und für das Wohl und Wehe der uns vorgeführten Personen, das Sichversetzen in ihr geselliges und in ihr Staatsleben, oder, kurz gesagt, die Entstehung des empirischen, des spekulativen, des ästhetischen, des sympathetischen und des sozialen Interesses. In Beziehung auf das religiöse Interesse ist das in § 47 Gesagte nicht zu übersehen, wonach die alte Geschichte zu der für die religiöse Bildung so wichtigen Erkenntnis des zwischen Heidentum und Christentum bestehenden Gegensatzes führt. Steht auch die Bedeutung, welche die alte Geschichte hinsichtlich des religiösen Interesses hat, der für die Erregung der andern Interessen nach, so ist dagegen ihre bildende Kraft in Beziehung auf das ästhetische und das sympathetische Interesse ganz besonders zu betonen. Für die Geschmacksbildung ist außer der schon erwähnten Einfachheit der dem ästhetischen Urteile unterliegenden Verhältnisse der Umstand von hervorragender Wichtigkeit, daß, wie auf dem Gebiete der plastischen Kunst, so auf dem der stilistischen, rednerischen und dichterischen Form die Alten nach dem Urtheile unserer größten Ästhetiker als mustergültig zu betrachten sind. Hinsichtlich des sympathetischen Interesses ferner kommt es nicht nur darauf an, für einzelne durch die Geschichte oder Dichtung vorgeführte Personen Teilnahme zu erregen, sondern auch darauf, Teilnahme

für den Menschen überhaupt, für alles menschliche Wohl und Wehe zu erwecken. Beides wird dem Unterrichte nur dann gelingen, wenn er die Menschengestalten, die er vorführt, so ausmalt, daß sie vor den geistigen Augen des Schülers Leben und Wirklichkeit gewinnen. In solchem Sinne ist mit Recht darauf hingewiesen worden, daß die plastischen Gestalten einer schönen Menschlichkeit, wie sie Griechenland, einer festen Männlichkeit, wie vorzüglich Rom sie erzeugte, und das Durchleuchten dieser lichten Bilder durch die Litteratur das real Bildende an den alten Klassikern für die lernende Jugend seien. *)

In welchem Sinne von formaler Bildung durch den Unterricht überhaupt und durch den Sprachunterricht insbesondere gesprochen werden kann, ist in der allgemeinen Pädagogik (§ 17 und § 21) dargezogen worden. Auf die dort gezogenen Grenzen muß natürlich auch das reduziert werden, was von der formal bildenden Kraft des altsprachlichen Unterrichts in oft zu überschwenglicher und allgemeiner Weise gesagt wird. Wohl aber kann zugegeben werden, daß innerhalb dieser Grenzen die Wirksamkeit des Unterrichts gerade in den altklassischen Sprachen als eine besonders intensive anzusehen ist, daß überhaupt die im reinen Sprachunterrichte liegenden Bildungselemente, welche wir in § 21 dargelegt haben, bei den alten Sprachen mehr zur Geltung kommen als bei den modernen und namentlich auch der Muttersprache; wenigstens muß dies von dem Beitrage gesagt werden, den der Sprachunterricht zur Erweckung der Interessen der Erkenntnis liefert. Die fremde Sprache versteht der sie Lernende (und hieraus ergibt sich auch die Bedeutung des fremdsprachlichen Unterrichts für das Verständnis der Muttersprache) durch das Medium seiner Muttersprache. Er vergleicht den Bau jener mit dem der letzteren, die in der fremden Sprache zum Ausdruck kommende Begriffs- und Gemütswelt mit seiner eigenen Denk- und Gefühlsweise. Je ferner die fremde Sprache in beiderlei Beziehung der Muttersprache steht, desto mehr Veranlassung zu solcher Vergleichung

*) A. Hauber in Schmidts Encyklopädie I Art. „Bildung“.

bietet sich dar, desto aufmerksamer wird der die fremde Sprache Lernende auf die in ihr waltenden Gesetze und auf jede Einzelheit des Gedankenausdrucks, desto mehr wird er zum Denken über deren Gründe, zur Beachtung der Mittel getrieben, durch welche bestimmte Gedanken richtig und schön dargestellt werden können. Von allen Sprachen aber, deren Geschichte und Litteratur ihre Aufnahme in den Kreis des erziehenden Unterrichts gestattet, stehen uns am fernsten die beiden klassischen, die griechische und die lateinische, welche wegen der Unmöglichkeit, die römische Kultur ohne die griechische zu verstehen, und nach manchen der in dem gegenwärtigen und in früheren Paragraphen (§ 19 und § 20) enthaltenen Auseinandersetzungen pädagogisch untrennbar sind.*)

Es dürfte jedoch die Frage zu erheben sein, welcher von beiden altklassischen Sprachen pädagogisch das Übergewicht gebühre. Wir beantworten sie zu Gunsten des Griechischen und zwar wegen der größeren Schärfe, mit welcher die griechische Sprache die feinsten Unterschiede der Gedanken auszudrücken vermag, wegen der jugendlichen Frische der griechischen Schriftsteller, wegen der größeren Ursprünglichkeit griechischer Bildung und vor allem wegen der größeren Vielseitigkeit und Reichhaltigkeit der griechischen Litteratur, die für jede der in Betracht kommenden Bildungsstufen geeignete Werke darbietet, während die Litteratur der ernsteren, mit geringerem künstlerischen Sinne ausgestatteten, vorherrschend dem Staats- und Rechtsleben zugewandten Römer namentlich für das frühere Jugendalter passender Schriftwerke entbehrt.**)

Die Gründe, welche für den Vorrang des Lateinischen angeführt werden, können, soweit sie sich auf die größere Bedeutung des Lateinischen für die moderne Kultur beziehen, nicht

*) Über die pädagogische Bedeutung der altklassischen Studien vgl. Fr. Hofmann, Rede, gehalten beim Wohlthäterfeste im Berlinischen Gymnasium zum grauen Kloster, am 21. Dezember 1858, im Programme des genannten Gymnasiums zum Wohlthäterfeste 1860.

**) Vgl. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik, 2. Aufl., S. 397 f.

als eigentlich pädagogische, mit dem ethischen Erziehungszwecke zusammenhängende anerkannt werden.*)

Mit der soeben berührten Frage hängt die andere zusammen, welche von beiden alten Sprachen im Unterrichte zeitlich vorgehen solle. Mit Rücksicht auf die Stellung, welche wir dem Sprachunterrichte eingeräumt haben, hat diese Frage für uns den Sinn, ob der Zögling zuerst in die griechische oder in die römische Litteratur eingeführt werden solle, und wir können daher nicht in Zweifel sein, daß wir uns für den Beginn mit dem Griechischen und zwar im Anschlusse an Herbart**) für den Beginn mit der Odyssee aussprechen werden, in der Hoffnung, daß es möglich sein wird, die Schwierigkeiten, welche das Erlernen der griechischen Sprache einem Sextaner bereitet, und die mit der Verschiedenheit der Dialekte zusammenhängenden Bedenken zu überwinden. Daß dies beim Unterrichte einzelner Schüler möglich ist, hat die Erfahrung genügend bewiesen; mit ganzen Klassen aber sind unseres Wissens Versuche noch nicht gemacht worden. Jedenfalls können wir einem Vorausgehen des Lateinischen nur insofern das Wort reden, als dadurch eine größere Befähigung zum Erlernen des Griechischen erlangt wird. Der eigentliche Zweck des Lateinlernens, die Einführung in die römische Litteratur, kann nach der Natur dieser letzteren nicht in so früher Zeit ins Auge gefaßt werden. Welcher römische Schriftsteller von pädagogischem Werte stände der jugendlichen Anschauung so nahe wie die Odyssee und Herodot?

Von den neueren Sprachen pflegt außer der Muttersprache in den Gymnasiallehrplan das Französische und

*) Vgl. über diese Frage und damit Zusammenhängendes auch F. E. Beneke, Erziehungs- und Unterrichtslehre II, § 120 und § 127.

**) Vgl. die in § 30 citierte Stelle und Umriss pädagogischer Vorlesungen § 283, ferner O. Willmann, Die Odyssee im erziehenden Unterrichte (Leipzig 1868) S. 1–63. Von Wichtigkeit ist das Programm des Gymnasiums zu Göttingen vom Jahre 1840; der darin enthaltene Bericht über den dort versuchten Beginn des griechischen Sprachunterrichts mit Homer ist abgedruckt in Kerns Pädagogischen Blättern III S. 425 ff.

meist auch, wenngleich in der Regel nur als fakultativer Lehrgegenstand, das Englische aufgenommen zu sein.

Nach unsern Grundsätzen werden wir nur die Sprache eines solchen Volkes lehren, in dessen Geschichte und Litteratur sich die Schüler in einem höheren Maße vertiefen sollen und können. Es kann daher zunächst kein Zweifel sein, daß das deutsche Gymnasium neben der alten Geschichte der deutschen eine besondere Rücksicht zu schenken und von der Geschichte anderer modernen Kulturvölker nur das in Betracht zu ziehen hat, was in Verbindung mit der deutschen Geschichte steht. Ein tieferes Verständnis deutschen Wesens und deutscher Kultur ist nicht möglich ohne das Studium der deutschen Litteratur und Sprache. Dieses Studium darf sich aber, dem Wesen der Gelehrtenschule entsprechend, nicht begnügen mit der neuhochdeutschen Sprache und Litteratur als einer fertigen, sondern muß auf die früheren Entwicklungsstufen der Sprache und die erste Blüteperiode ihrer Litteratur zurückgehen.**) Eine solche eingehende Beschäftigung mit der deutschen Geschichte und Litteratur wird dem Erzieher um so willkommener sein, je reicher sie an idealen Gestalten und an tiefem sittlichen Gehalte sind.**)

Dagegen hat die Erkenntnis des französischen Wesens vorherrschend nur darum eine pädagogische Bedeutung, weil sie unerläßlich ist zum Verständnis der vaterländischen Geschichte und mancher deutschen Litteraturepochen, weil an dem Gegensatze des romanischen Wesens das germanische klar wird. Daher ist auch die französische Sprache nur so weit zu treiben, daß die Befähigung zum Lesen der Schriftwerke gewonnen wird, welche den französischen Nationalcharakter klar darstellen und geeignet sind, eine Einsicht in den Einfluß zu verschaffen, den die französische Litteratur auf die Entwicklung

*) Vgl. jedoch Zeitschrift für das Gymnasial-Wesen 1875, S. 16—40.

**) Über die Art und Weise, die Schüler in die neuhochdeutsche Litteratur einzuführen, vgl. Wilhelm Herbst, Die neuhochdeutsche Litteratur auf der obersten Stufe der Gymnasial- und Realschulbildung, erläuternde Bemerkungen zu dem Hilfsbuch für die deutsche Litteraturgeschichte, Gotha 1879.

der deutschen geübt hat. Dadurch wird der Schüler von selbst auch befähigt, sich später die für den etwaigen Verkehr mit Franzosen nötige Fertigkeit im Sprechen des Französischen anzueignen, von welcher wir schon oben (§ 83) behaupteten, daß sie mehr ein Ziel des Einzel- als des Schulunterrichts sein dürfte. Daß das Französische wegen des seiner Litteratur innewohnenden selbständigen pädagogischen Wertes in den Kreis des Gymnasialunterrichts aufzunehmen sei, müssen wir bestreiten; aber es dürfte doch eine zu weit gehende Forderung T. Zillers*) sein, daß es wegen des verführerischen Reizes, mit dem darin eine allgemeine eudämonistische, das Ideale teils verleugnende, teils verunreinigende Lebensauffassung wirke, und wegen seiner Verfälschung des Altertums sowie wegen des Mangels an wahrhaft klassischen Autoren vom pädagogischen Unterrichte gänzlich auszuschließen sei. Zugeben aber müssen wir jedenfalls, daß die Einführung in die französische Litteratur bis in eine spätere Zeit verschoben werden sollte, in welcher der Gedankenkreis des Zöglings schon eine gewisse Festigkeit erlangt hat.**)

Ganz anders verhält es sich in dieser Beziehung mit dem Englischen, welches aus dem Gymnasialunterrichte nicht ausgeschlossen werden dürfte. Gerade die Litteratur ist es, auf welcher die pädagogische Bedeutung des Unterrichts im Englischen in erster Linie beruht. Jede Altersstufe der Schüler findet hier das ihr nach Form und Inhalt Entsprechende; der religiöse Sinn, das patriarchalische Familienleben, das strenge Pflichtgefühl, die hohe Achtung vor dem Gesetze, alles dies sind Züge des englischen Wesens, welche sich in der englischen Litteratur abspiegeln und ihr einen unmittelbaren Wert für die Erziehung verleihen. Dazu kommt, daß wir Deutsche den Engländern verwandt genug sind, um leicht für die Personen ihrer Dichtung und ihrer Geschichte Teilnahme zu empfinden. Auf dieser Stammverwandtschaft mag auch der Einfluß beruhen,

*) Grundlegung, 2. Aufl., S. 308.

**) Vgl. Protokolle der im Oktober 1873 im Königlich Preussischen Unterrichts-Ministerium über verschiedene Fragen des höheren Schulwesens abgehaltenen Konferenz (Berlin 1874) S. 66 u. S. 79.

den die englische Litteratur auf die unsrige, den besonders Shakespeare auf das deutsche Drama geübt hat und der so groß ist, daß ein volles Verständnis der deutschen Litteratur unmöglich ist ohne Kenntniss der englischen Litteratur und namentlich Shakespeares.

Was die übrigen der historisch-sprachlichen Seite des Unterrichts angehörigen Lehrfächer anlangt, so können wir uns im wesentlichen mit einer Hinweisung auf das über diese Lehrfächer in der allgemeinen Pädagogik Bemerkte und mit der Erinnerung an einige Darlegungen im vorigen Kapitel der speziellen Pädagogik begnügen, da sich das dort über jene Fächer Gesagte leicht auf den Unterricht des Gymnasiums anwenden läßt.

§ 95.

Am weitesten vom Gymnasium ab steht hinsichtlich der ihr gewährten Lehrzeit die Volksschule.*) Sie hat diesen Namen

*) Die Pädagogik der Volksschule hat eine sehr reiche Litteratur aufzuweisen. Wir nennen von den ihr ausschließlich oder doch vorherrschend gewidmeten Schriften die von B. G. Denzel (Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer, 3 Teile, 2. resp. 3. Aufl., Stuttgart 1825—1839), C. C. G. Zerrenner (Grundsätze der Schulerziehung, der Schulkunde und Unterrichtswissenschaft für Schulaufseher, Lehrer und Lehrer-Bildungsanstalten, 2. Aufl., Magdeburg 1833; Methodenbuch für Volksschullehrer, 4. Aufl., Magdeburg 1829; Grundsätze der Schuldisziplin, Magdeburg 1826), W. Harnisch (Handbuch für das deutsche Volksschulwesen, 3. Aufl., Breslau 1839), J. B. Hergentröther (Erziehungslehre im Geiste des Christentums, ein Handbuch für Schullehrer und Schulpräparanden, 2. Aufl., Sulzbach 1830), F. A. W. Diesterweg (Wegweiser zur Bildung für Lehrer, Essen 1835, 5. Aufl., 1876—77), H. Gräfe (Die deutsche Volksschule oder die Bürger- und Landschule nach der Gesamtheit ihrer Verhältnisse, ein Handbuch für Lehrer und Schulaufseher, 3 Teile, 3. Aufl., in neuer Bearbeitung von J. C. G. Schumann, Jena 1877—79), K. Bormann (Pädagogik für Volksschullehrer, 3. Aufl., Berlin 1879), F. W. Schütze (Evangelische Schulkunde, 5. Aufl., Leipzig 1880), S. Eisenlohr (Die Idee der Volksschule nach den Schriften Schleiermachers, Stuttgart 1852 und 1869), C. Kehr (Geschichte der Methodik des deutschen Volksschulunterrichtes, 3 Bände, Gotha 1877—80), W. Rein, A. Pickel und E. Scheller (Theorie und Praxis des Volksschulunterrichts nach Herbartischen Grundsätzen).

[The page contains several lines of extremely faint, illegible text.]

[illegible]

1. The first step in the process of determining the value of a property is to identify the property and its location. This is done by obtaining a description of the property from the owner or a reliable source. The description should include the name of the property, its address, and any other identifying information. Once the property has been identified, the next step is to determine its value. This is done by comparing the property to similar properties in the area and by considering the current market conditions. The value of the property is then determined by taking the average of the values of the comparable properties and adjusting for any differences. Finally, the value of the property is used to determine the amount of the tax that is owed. This is done by multiplying the value of the property by the applicable tax rate. The resulting amount is the amount of the tax that is owed.

... ..
... ..
... ..
... ..
... ..
... ..
... ..
... ..

Die Notwendigkeit, schon bei so frühem Alter des Zöglings an einen Abschluß im Unterrichte zu denken, verbietet es, den ersten Unterricht an weit voneinander gelegene Punkte des Gedankenkreises anzuknüpfen; der dreizehnjährige Volksschüler wird im Vergleiche mit dem ebenso alten Gymnasiasten den Eindruck des Reiferen machen müssen; jener denkt schon ernstlich an den Beruf, in welchen er eintreten will, während dieser noch sorglos ohne einen solchen Gedanken zur Schule geht.*)

Das, was für den Unterricht der Volksschulen aus der Kürze der ihr gestatteten Schulzeit gefolgert werden kann, stimmt mit dem überein, was sich aus der Individualität ihrer Schüler ergibt (§ 76). Der Sinn des Volksschülers ist meist nur auf das Notwendige gerichtet; sein Interesse reicht weder räumlich noch zeitlich über das Nächstliegende hinaus; er gefällt sich nicht in großen Plänen; seine Wünsche sind bescheiden; die Aufgaben, die er sich stellt, sind wie diejenigen, die ihm einst das Leben stellen wird, einfach, durch treuen Fleiß, verständige Aufmerksamkeit und Genauigkeit in der Ausführung lösbar und setzen ein nur in engem Kreise zur Selbständigkeit ausgebildetes Können voraus.

Was in der Individualität ihrer Schüler von Beschränkung liegt, soll die Volksschule zwar nicht erhalten, sondern aufzuheben bestrebt sein; aber sie wird bei der Entwerfung des Lehrplans teils mit dem Hemmenden in der Individualität ihrer Schüler zu rechnen, teils auch nicht zu vergessen haben, daß der letzte Zweck alles erziehenden Unterrichts in der Bildung des Willens liegt und also ein praktischer ist, dem es nicht entsprechen würde, ein Gedankengebiet zu kultivieren, aus welchem nach der ganzen Lebenslage des Zöglings nie ein Wollen hervorgehen kann.

Auch von dem Unterrichte der Volksschule verlangt die allgemeine Pädagogik Vielseitigkeit des Interesses in objektiver

* Vgl. Herbart, Pädagogisches Gutachten über Schulklassen und deren Umwandlung nach der Idee des Herrn Regierungsrat Graff (Kleinere philosophische Schriften, herausgegeben von Hartenstein II S. 257. — Werke XI S. 312. — Päd. Schr. II S. 112).

100

1. The first step in the process is to identify the problem or issue that needs to be addressed. This involves gathering information and understanding the context of the problem.

2. Once the problem is identified, the next step is to define the objectives and goals of the project. This helps to clarify what needs to be achieved and provides a clear direction for the team.

3. The third step is to develop a plan or strategy to address the problem. This involves breaking down the problem into smaller, manageable tasks and determining the resources needed to complete each task.

4. The fourth step is to implement the plan. This involves putting the strategy into action and monitoring progress regularly to ensure that the project is on track.

5. Finally, the fifth step is to evaluate the results of the project. This involves comparing the actual outcomes against the objectives and goals to determine the effectiveness of the project.

[illegible]

1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8. 9. 10. 11. 12. 13. 14. 15. 16. 17. 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. 25. 26. 27. 28. 29. 30. 31. 32. 33. 34. 35. 36. 37. 38. 39. 40. 41. 42. 43. 44. 45. 46. 47. 48. 49. 50. 51. 52. 53. 54. 55. 56. 57. 58. 59. 60. 61. 62. 63. 64. 65. 66. 67. 68. 69. 70. 71. 72. 73. 74. 75. 76. 77. 78. 79. 80. 81. 82. 83. 84. 85. 86. 87. 88. 89. 90. 91. 92. 93. 94. 95. 96. 97. 98. 99. 100. 101. 102. 103. 104. 105. 106. 107. 108. 109. 110. 111. 112. 113. 114. 115. 116. 117. 118. 119. 120. 121. 122. 123. 124. 125. 126. 127. 128. 129. 130. 131. 132. 133. 134. 135. 136. 137. 138. 139. 140. 141. 142. 143. 144. 145. 146. 147. 148. 149. 150. 151. 152. 153. 154. 155. 156. 157. 158. 159. 160. 161. 162. 163. 164. 165. 166. 167. 168. 169. 170. 171. 172. 173. 174. 175. 176. 177. 178. 179. 180. 181. 182. 183. 184. 185. 186. 187. 188. 189. 190. 191. 192. 193. 194. 195. 196. 197. 198. 199. 200. 201. 202. 203. 204. 205. 206. 207. 208. 209. 210. 211. 212. 213. 214. 215. 216. 217. 218. 219. 220. 221. 222. 223. 224. 225. 226. 227. 228. 229. 230. 231. 232. 233. 234. 235. 236. 237. 238. 239. 240. 241. 242. 243. 244. 245. 246. 247. 248. 249. 250. 251. 252. 253. 254. 255. 256. 257. 258. 259. 260. 261. 262. 263. 264. 265. 266. 267. 268. 269. 270. 271. 272. 273. 274. 275. 276. 277. 278. 279. 280. 281. 282. 283. 284. 285. 286. 287. 288. 289. 290. 291. 292. 293. 294. 295. 296. 297. 298. 299. 300. 301. 302. 303. 304. 305. 306. 307. 308. 309. 310. 311. 312. 313. 314. 315. 316. 317. 318. 319. 320. 321. 322. 323. 324. 325. 326. 327. 328. 329. 330. 331. 332. 333. 334. 335. 336. 337. 338. 339. 340. 341. 342. 343. 344. 345. 346. 347. 348. 349. 350. 351. 352. 353. 354. 355. 356. 357. 358. 359. 360. 361. 362. 363. 364. 365. 366. 367. 368. 369. 370. 371. 372. 373. 374. 375. 376. 377. 378. 379. 380. 381. 382. 383. 384. 385. 386. 387. 388. 389. 390. 391. 392. 393. 394. 395. 396. 397. 398. 399. 400. 401. 402. 403. 404. 405. 406. 407. 408. 409. 410. 411. 412. 413. 414. 415. 416. 417. 418. 419. 420. 421. 422. 423. 424. 425. 426. 427. 428. 429. 430. 431. 432. 433. 434. 435. 436. 437. 438. 439. 440. 441. 442. 443. 444. 445. 446. 447. 448. 449. 450. 451. 452. 453. 454. 455. 456. 457. 458. 459. 460. 461. 462. 463. 464. 465. 466. 467. 468. 469. 470. 471. 472. 473. 474. 475. 476. 477. 478. 479. 480. 481. 482. 483. 484. 485. 486. 487. 488. 489. 490. 491. 492. 493. 494. 495. 496. 497. 498. 499. 500. 501. 502. 503. 504. 505. 506. 507. 508. 509. 510. 511. 512. 513. 514. 515. 516. 517. 518. 519. 520. 521. 522. 523. 524. 525. 526. 527. 528. 529. 530. 531. 532. 533. 534. 535. 536. 537. 538. 539. 540. 541. 542. 543. 544. 545. 546. 547. 548. 549. 550. 551. 552. 553. 554. 555. 556. 557. 558. 559. 560. 561. 562. 563. 564. 565. 566. 567. 568. 569. 570. 571. 572. 573. 574. 575. 576. 577. 578. 579. 580. 581. 582. 583. 584. 585. 586. 587. 588. 589. 590. 591. 592. 593. 594. 595. 596. 597. 598. 599. 600. 601. 602. 603. 604. 605. 606. 607. 608. 609. 610. 611. 612. 613. 614. 615. 616. 617. 618. 619. 620. 621. 622. 623. 624. 625. 626. 627. 628. 629. 630. 631. 632. 633. 634. 635. 636. 637. 638. 639. 640. 641. 642. 643. 644. 645. 646. 647. 648. 649. 650. 651. 652. 653. 654. 655. 656. 657. 658. 659. 660. 661. 662. 663. 664. 665. 666. 667. 668. 669. 670. 671. 672. 673. 674. 675. 676. 677. 678. 679. 680. 681. 682. 683. 684. 685. 686. 687. 688. 689. 690. 691. 692. 693. 694. 695. 696. 697. 698. 699. 700. 701. 702. 703. 704. 705. 706. 707. 708. 709. 710. 711. 712. 713. 714. 715. 716. 717. 718. 719. 720. 721. 722. 723. 724. 725. 726. 727. 728. 729. 730. 731. 732. 733. 734. 735. 736. 737. 738. 739. 740. 741. 742. 743. 744. 745. 746. 747. 748. 749. 750. 751. 752. 753. 754. 755. 756. 757. 758. 759. 760. 761. 762. 763. 764. 765. 766. 767. 768. 769. 770. 771. 772. 773. 774. 775. 776. 777. 778. 779. 780. 781. 782. 783. 784. 785. 786. 787. 788. 789. 790. 791. 792. 793. 794. 795. 796. 797. 798. 799. 800. 801. 802. 803. 804. 805. 806. 807. 808. 809. 810. 811. 812. 813. 814. 815. 816. 817. 818. 819. 820. 821. 822. 823. 824. 825. 826. 827. 828. 829. 830. 831. 832. 833. 834. 835. 836. 837. 838. 839. 840. 84

reichung dieses Zieles würde nicht nur wegen der Kürze der Lehrzeit unmöglich sein, sondern auch dem letzten der oben angegebenen für die Auswahl des Lehrstoffes in der Volksschule maßgebenden Gesichtspunkte nicht entsprechen, indem dadurch der geistige Horizont der in Wahrheit in die Volksschule gehörenden Schüler eine Erweiterung erfahren würde, welche weit über den Kreis des künftigen Handelns hinausginge.*)

Wenn auch für den Volksschüler nur die vaterländische Geschichte ein unmittelbares Interesse hat und wenn auch nur in der Muttersprache Geschriebenes von ihm selbst gelesen werden kann, so wird doch, wie gesagt, auch die Geschichte fremder Völker für ihn von Bedeutung sein, soweit ihre Kenntnis zum Verständnisse der vaterländischen Geschichte erforderlich ist und dazu dient, das heimische Wesen am fremden erkennen zu lassen. Besonders wichtig aber ist für den Geschichtsunterricht auch der Volksschule das Altertum, da die Geschichte keiner Zeit verstanden werden kann ohne Kenntnis der ihr vorausgegangenen und die pädagogischen Vorzüge, welche wir gerade der alten Geschichte zugestanden haben (§ 94), es rein unmöglich machen, einen erziehenden Unterricht in der Geschichte zu erteilen, ohne darin dem Altertume einen wichtigen Platz einzuräumen.

Bei dem Verhältnisse des Christentums zum alttestamentlichen Judentume und bei dem bestimmenden Einflusse des Christentums und der christlichen Kirche auf den Gang der Weltgeschichte ist die Anlehnung der biblischen Geschichte und dessen, was aus der Kirchengeschichte den Zwecken des erziehenden Unterrichts dient, an die sogenannte Profangeschichte ebenso möglich, wie das umgekehrte Verfahren. Was ist geeigneter für die Volksschule? Je kürzer die Schulzeit derselben ist, desto notwendiger ist es, zum Mittelpunkte des gesamten geschichtlichen Unterrichts und damit nach § 29 zum Mittel-

*) „Die Gewerbsinhaber, die ihre Bildung nur in der reinen Volksschule empfangen haben, sind an ihre Heimat und an ihren Wohnsitz meist gebunden und verkehren mit dem Auslande höchstens durch Mittelspersonen.“ Schleiermacher, Erziehungslehre S. 388.

punkte des Unterrichts überhaupt einen historischen Stoff, der am unmittelbarsten mit dem sittlichen Zwecke der Erziehung zusammenhängt, d. h. den in der biblischen Geschichte und in der Kirchengeschichte enthaltenen Lehrstoff zu wählen. In evangelischen Schulen ist aus dem Gebiete der Kirchengeschichte die Reformation mit ihren Ursachen und Folgen hervorzuheben. Jener Stoff kann natürlich erst dann zum Mittelpunkte des Unterrichts gemacht werden, wenn für die Anfänge der biblischen Geschichte, namentlich für die zuerst auftretende Patriarchengeschichte, welche auch auf der entsprechenden Stufe anderer Schulen das Centrum des Unterrichts bilden muß*), die apperzipierenden Vorstellungen vorhanden sind, also vielleicht im dritten Schuljahre, nachdem in den beiden ersten nach T. Zillers**) Vorschläge etwa eine Märchen- und eine Robinsonstufe vorausgegangen sind.

An den oben näher bezeichneten religiösen Lehrstoff würde zunächst nicht nur aller übrige Religionsunterricht, sondern auch der Unterricht in der Profangeschichte anzuknüpfen haben. Die alte Geschichte wird leicht mit der biblischen, die mittlere und der Anfang der neueren mit der Reformationsgeschichte in enge Verbindung gesetzt werden können, ohne daß jedoch dadurch die Religionsstunden zu Geschichtsstunden gemacht werden müßten. Wenn dem Unterrichte der dem religiösen Lehrstoffe entsprechende Charakter nicht verloren gehen soll, werden vielmehr neben den geschichtlichen besondere Religionsstunden notwendig sein.

Allem geschichtlichen Unterrichte ist eine geographische Grundlage zu geben, weil es leichter ist, den Gesichtskreis im Gebiete der Gegenwart als auf das Vergangene auszudehnen.***) Die Heimatskunde, mit welcher der geographische Unterricht beginnt, ist nicht bloß Mittel zum Zwecke, sondern hat in der Volksschule um so mehr auch einen unmittelbaren Wert, je mehr sich das Denken und Streben der Stände, deren Kinder

*) Vgl. O. Willmann, Pädagogische Vorträge (2. Aufl.) S. 39 ff.

**) Grundlegung (2. Aufl.) S. 456 f.

***) Herbart, Umriss pädagogischer Vorlesungen § 293.

ihre Bildung in der Volksschule erhalten, im Kreise des Heimatlischen bewegt. An den Unterricht in der Heimatskunde schließt sich auch der naturkundliche Unterricht an, der sich einerseits zwar mit dem begnügen wird, was der Anschauung unmittelbar dargeboten werden kann, und auf jede wissenschaftliche Naturerklärung verzichten muß, anderseits aber im Sinne der §§ 31 und 34 seinen Stoff nicht nur der sogenannten Naturgeschichte, sondern auch der Physik und Chemie zu entnehmen hat. Mit ihm wird das Rechnen, der geometrische Anschauungsunterricht und das Zeichnen in enge Verbindung zu setzen sein. Ein demonstrierender mathematischer Unterricht bleibt als über die Bildungsstufe des Volksschülers hinausgehend ganz außer Betracht, wie sich auch das Zeichnen auf dasjenige zu beschränken hat, was für die Anwendung im praktischen Leben wichtig ist.

Da aller naturkundliche Unterricht seinen Stoff dem Gebiete der Anschauung entnimmt, so ist die Möglichkeit ausgeschlossen, diesen Unterricht an das Lesebuch anzuknüpfen, ihn durch Aufnahme von Lesestücken naturkundlichen Inhalts in das Lesebuch zu einem Bestandteile des Leseunterrichts zu machen. Die Lesebücher der Volksschule enthalten meist einen höchst mannigfaltigen Lesestoff, der teils in Märchen, Fabeln, Erzählungen, Liedern und Sprüchen besteht, teils der Geschichte, Geographie, Naturkunde und oft noch andern Wissensgebieten entnommen ist. Ein solches Lesebuch kann nur Zerstreuung hervorbringen; der von ihm dargebotene Stoff steht außer Zusammenhang mit demjenigen Unterrichtsfache, welches wenigstens vom dritten Schuljahre an den Mittelpunkt des gesamten Volksunterrichts zu bilden hat, und die einzelnen kleinen Lesestücke sind nicht geeignet, jedes für sich ein vielseitiges Interesse hervorzurufen.

Allerdings können wir auch im Lesebuche der Volksschule derjenigen Dichtungen nicht entbehren, die den in der Volksschule vertretenen Altersstufen entsprechen und nach Form und Inhalt von unbestrittenem Werte und würdig sind, zu einem Gemeingute des Volkes zu werden. Unter diesen Dichtungen

dürfen insonderheit die von religiösem und vaterländischem Inhalte und die meist an die letzteren sich anreihenden Volkslieder nicht fehlen. Dadurch wird das Lesebuch zugleich eine Grundlage für den Gesang, der auch in der Volksschule mit dem Turnen in Verbindung gebracht werden muß.

Was aber den übrigen Lesestoff anlangt, so muß das Lesebuch zunächst ausreichende Gelegenheit zur Übung im geläufigen und guten Lesen geben; die Form muß mustergültig und der Inhalt so gewählt sein, daß er mit demjenigen Stoffe, welcher im Mittelpunkte des gesamten Volksschulunterrichts steht, in Zusammenhang gebracht werden kann, daß sich an ihn wieder der Lehrstoff anderer Fächer leicht anreihen läßt, daß er das kindliche Gemüt anspricht und sittlich bildend auf dasselbe einwirkt, daß sich an ihm das vielseitige Interesse erwecken läßt, in welchem aller erziehende Unterricht seinen Zweck findet, daß er endlich die Zersplitterung nicht befördert, sondern ihr vorbeugt.*) Es wäre ein Lesebuch zu wünschen, das nur eine sehr kleine Zahl größerer Geschichten, welche diesen Anforderungen entsprechen, darböte.**)

Das Lesebuch der Volksschule wird nach dem Vorausgehenden ein sehr wichtiges Mittel für die Konzentration des Unterrichts sein. In dieser Hinsicht wird es namentlich auch zur Grundlage des Unterrichts in der Muttersprache gemacht werden müssen. Auf denselben hat die Volksschule ein besonders großes Gewicht zu legen, weil bei dem Wegfalle des fremdsprachlichen Unterrichts aller pädagogische Gewinn, den Sprachunterricht überhaupt gewähren kann (§ 21), allein aus der Muttersprache gezogen werden muß. Es wird namentlich auch die Satzlehre ein Gegenstand ernster Übungen werden

*) Wir können es uns nicht versagen, an dieser Stelle auf die Anforderungen zu verweisen, die Herbart, Allgemeine Pädagogik S. 26 ff. (Werke X S. 14 f. — Päd. Schr. I S. 344 ff.) an ein Lesebuch für Kinder stellt. Vgl. O. Willmann, Päd. Vorträge (2. Aufl.) S. 17 ff.

**) Vgl. L. F. Ostermann, Pädagogische Randzeichnungen in darstellender und philosophischer Form I (Hannover 1850) S. 192 ff. und K. V. Stoy in der Allgem. Schulzeitung 1878 S. 10.

müssen, um in Anknüpfung daran auch für die logische Bildung zu sorgen, welche in andern Schulen durch den fremdsprachlichen Unterricht und durch den in der demonstrierenden Mathematik, vielleicht auch durch einen besondern Unterricht in der Logik gefördert wird.

Zur Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache bietet jedes Lehrfach reiche Gelegenheit. Die sogenannten Geschäftsaufsätze gehören zwar nicht in das Gebiet des erziehenden Unterrichts (§ 43); aber die Volksschule wird es, da ihre Schüler das davon Nötige in der Regel weder zu Hause noch in der Zeit ihrer Berufsbildung zu lernen Gelegenheit haben, nicht umgehen können, für diesen Teil der Berufsbildung in einer Weise Sorge zu tragen, bei welcher dem Prinzipie des allgemein bildenden Unterrichts nicht zuwidergehandelt wird. Rechen- und Schreibunterricht bieten dazu Anknüpfungspunkte dar; die Briefform ist ja ohnedies für manche deutschen Aufsätze zu empfehlen, und wer in ihr geübt ist, wird eine besondere Übung in geschäftlichen Briefen nicht nötig haben.

Obwohl der Lehrkursus der Volksschule im allgemeinen überall an gleiche Zeitgrenzen gebunden ist und obwohl die Volksschule ihre Schüler aus gleichartigen Berufskreisen empfängt, wird sie doch je nach der Eigentümlichkeit der örtlichen und mancher anderen Verhältnisse eine sehr verschiedene Gestalt annehmen müssen. Welche Unterschiede der Individualität zwischen den Kindern des Dorfes und denen der Stadt, zwischen denen einer kleinen und denen einer großen Stadt, zwischen den Kindern im Küsten- und denen im Binnenlande, zwischen denen des Flachlandes und denen des Gebirges! Dazu kommen nun noch mit ihrem Einflusse auf die Gestaltung der Schule die äußeren Verhältnisse, unter welchen die Schule gegründet und erhalten wird. Es hängt davon ab die Anzahl der Lehrer, die an ihr wirken, und der Klassen, in welche sie sich gliedert. In dieser letztern Beziehung müssen wir als das Normale eine Anzahl von Klassen ansehen, welche der Zahl der in der Schule zur Geltung kommenden Bildungsstufen

entspricht, so daß sich in jeder Klasse nur solche Schüler befinden, die gemeinschaftlichen Unterricht zu empfangen befähigt sind. Dem würde also bei jährlicher Aufnahme neuer Schüler und bei achtjährigem Schulkursus eine achtklassige Schule entsprechen. Alles andere ist ein Notbehelf; der beste würde noch der sein, bei welchem kein Lehrer mehr als zwei Abteilungen auf verschiedenem Bildungsstandpunkte stehender Schüler zugleich zu unterrichten hat.

§ 96.

Die Volksschule muß ihren Unterricht abschließen, wenn die Zucht und sogar die Regierung ihr Ende noch nicht erreicht haben. Die Befähigung zur Selbstbestimmung, welche wir in § 28 auch von dem forderten, der die Schule in einem Alter von vierzehn Jahren verläßt, bleibt ein ideales Ziel, wie es zwar die allgemeine Pädagogik aufstellen, die spezielle aber nicht als immer erreichbar ansehen darf, da die Erreichung desselben nicht allein von dem Erzieher, sondern vorherrschend auch von der Individualität des Zöglings abhängt.

Das Mittel der Regierung, welches sie vor ihrem Aufhören zuletzt noch anwendet, ist, wie wir in § 59 sahen, die Beschäftigung; der Zögling vermag sich am sichersten selbst zu regieren dadurch, daß er sich beschäftigt, eine Kunst, die er eben aus der Volksschule Entlassene in der Regel noch nicht erlernt hat. Nun hält ihn zwar der Lehrherr in seinem Berufe zur Beschäftigung an; aber teils nimmt diese Beschäftigung nicht alle seine Zeit in Anspruch, teils ist aus pädagogisch-ethischen Gründen mehr an einer aus dem vielseitigen Interesse hervorgehenden als an der durch den Beruf angeregten Beschäftigung gelegen. Die erstere ist es, welche die Mußzeit des Zöglings ausfüllen soll, aber wegen der durch die Kürze der Schulzeit bedingten Mangelhaftigkeit des Unterrichtserfolges noch nicht ausfüllen kann. Es muß jenem deshalb in seiner Mußzeit durch besondere Veranstaltungen eine Anleitung zu solcher Beschäftigung geboten und dadurch seine Befähigung zur Selbstbeschäftigung gesteigert werden.

Auch die Zucht kann zwar von dem Lehrherrn geübt werden; aber gesetzt auch, jeder Lehrherr besäße die dazu erforderliche Geschicklichkeit, so fiel doch nicht nur in der nicht durch den Beruf in Anspruch genommenen Zeit, wie sich die Verhältnisse der Lehrzeit mehr und mehr gestaltet haben, jede Einwirkung der Zucht oder doch jede planmäßige Einwirkung derselben weg, sondern es entbehrte eine solche Zucht auch derjenigen Unterstützung, welcher, wie wir im dritten Abschnitte der allgemeinen Pädagogik wiederholt sahen, keine Zucht entbehren kann, der durch den Unterricht. Bedenken wir dazu noch, daß für den Unterricht die Bildungszeit in den meisten Fällen länger dauert als für die Zucht (§ 72 am Schlusse), so kann kein Zweifel sein, daß die Errichtung der Fortbildungsschulen für die Schüler, welche aus der Volksschule hervorgegangen sind, eine pädagogische Notwendigkeit ist.)*

Trotzdem aber scheint der Unterricht der Fortbildungsschule in einem gewissen Widerspruche mit dem Volksschulunterrichte zu stehen. Dieser nämlich soll, wie jeder Unterricht, in dem Sinne des § 28 einen Abschluß haben. Verträgt sich nun damit ein nach einem solchen Abschlusse fortdauernder Unterricht? Diese Frage muß entschieden verneint werden, wenn man den letzteren als eine Fortsetzung des Volksschulunterrichts behandelt, diesen als eine Vorstufe jenes ansieht, wie etwa der Unterricht in den oberen Klassen einer Schule den in den unteren zu seiner Vorstufe hat. Das Verhältnis des Unterrichts der Fortbildungsschule zu dem der Volksschule muß ein anderes, durch den Zweck des ersteren bestimmtes sein. Er soll in dem Schüler das in der Volksschule geweckte Interesse wach erhalten, er soll ihm Anleitung geben zur Selbstbeschäftigung. Der Lehrer der Fortbildungsschule wird bei

*) Wir reden hier natürlich nur von Fortbildungsschulen, welche einen erziehenden Unterricht erteilen und das Werk der Volksschule fortsetzen wollen, nicht von solchen, welche ihren Schülern nur die in ihrem Berufe erforderlichen Kenntnisse und Fertigkeiten geben wollen und daher zu den Fachschulen zu rechnen sind.

der ihm nur sparsam zugemessenen Zeit, wenn er nur vereinzelte Interessen vorfindet, wenigstens diese zu stärken und zu vertiefen suchen; er wird oft schon zufrieden sein müssen, wenn es ihm gelingt, den Schüler durch Hinweisung auf das im Berufe Notwendige zur Arbeit für seine Weiterbildung zu veranlassen.

Anders freilich gestalten sich die an den Unterricht der Fortbildungsschule zu stellenden Anforderungen Schülern gegenüber, die aus der Volksschule ausschieden, ehe der Unterricht derselben an ihnen zum Abschlusse gelangt war; ihnen wird die Fortbildungsschule einen Teil der Volksschule zu ersetzen haben.

§ 97.

Die Schulen für die aus den höheren gewerblichen Ständen hervorgehende und zum Eintritte in dieselben bestimmte Jugend sind die Realschulen oder, wie sie passender heißen und wir sie deshalb im folgenden nennen wollen, die höheren Bürgerschulen.*)

Dafs die Vereinigung von höheren Bürgerschulen und Gymnasien zu einer sog. Einheitsschule von pädagogischem Standpunkte aus nicht für statthaft zu halten ist und dafs die höheren Bürgerschulen (die Realgymnasien) nicht auch für die künftigen

*) Wenn wir hier die wichtigeren speziell auf das Realschulwesen bezüglichen Schriften nennen, so übergehen wir die, welche gleichzeitig das Gymnasium betreffen und früher (§ 92) genannt wurden, und verzichten vollständig auf eine Angabe derer, welche in neuester Zeit als Gelegenheits- und Streitschriften erschienen sind. Besondere Hervorhebung verdient, abgesehen von den älteren Schriften B. C. L. Natorps (Grundrifs zur Organisation allgemeiner Stadtschulen, Essen 1804), E. G. Fischers (Über die zweckmäfsige Einrichtung der Lehranstalten für gebildete Stände, Berlin 1806) und C. C. Schmieders (Über die Einrichtung höherer Bürgerschulen, Halle 1809), das Programm von A. G. Spilleke „Über das Wesen der Bürgerschule“ vom Jahre 1822. Es folgten ihm die Schriften von B. G. Kern (Über die Einrichtung der Bürgerschulen, Berlin 1828), W. Harnisch (Die deutsche Bürgerschule, Halle 1830), Ohlert (Die höhere Bürgerschule, Königsberg 1833), C. Chr. Tadey (Die höhere Bürgerschule, Schleswig 1836), F. W. Klumpp, (Über die Errichtung von Realschulen, Stuttgart 1836), K. Mager (Die

Angehörigen der gelehrten Stände bestimmt werden dürfen, ergibt sich aus dem Zusammenhang unserer Betrachtungen. Nur auf den einen Punkt werde noch besonders hingewiesen, daß die Bildung, welche das Gymnasium seinen Schülern zu geben hat, ihren Abschluß in der philosophischen Fakultät der Universität findet, während die höhere Bürgerschule ihren Schülern eine abgeschlossene Bildung geben will.

Die Zeit, welche den künftigen Angehörigen der höheren gewerblichen Stände für ihre allgemeine Bildung gegönnt wird, ist meist kürzer als die den Gymnasiasten und länger als die den Schülern der Volksschule gewährte.*) Sie ist ferner nicht durch die Erreichung des Schulzieles bedingt, wie die Lehrzeit der Gymnasien, und nicht nach einem für die einzelnen Schulen im wesentlichen gleichen Lebensalter bemessen, wie die der Volksschulen, sondern durch äußerliche, bei verschiedenen Schülern verschiedene Rücksichten bestimmt. Sie erreicht ihr Ende, wenn der Vater je nach dem Stande seiner eigenen Bildung des Sohnes Bildung für genügend hält oder wenn der Austritt aus der Schule im Interesse der Berufsbildung notwendig erscheint. Nur ein äußerst geringer Teil der Schüler wird über das siebzehnte Lebensjahr hinaus in der höheren Bürgerschule bleiben; viele werden nicht so lange ausharren,

deutsche Bürgerschule, Stuttgart 1840), Chr. G. Nagel (Die Idee der Realschule, Ulm 1840), Fr. A. Körner (Das Wesen der Realschule, Sondershausen 1844), A. Beger (Die Idee des Realgymnasiums, Leipzig 1845), C. G. Scheibert (Das Wesen und die Stellung der höheren Bürgerschule, Berlin 1848) und H. Bonitz („Die gegenwärtigen Reformfragen in unserem höheren Schulwesen“ in Band XXXV der Preussischen Jahrbücher). Eine Angabe weiterer Litteratur findet sich in dem Artikel „Realschulen“ von G. Kramer in Schmidts Encyclopädie VI und in Vogels System. Encykl. der Päd. S. 190 ff. Nicht zu übersehen ist das, was W. Schrader in der 2. Aufl. seines Buches „Über die Verfassung der höheren Schulen“ im Nachwort S. 262 ff. über die Realschulen sagt.

*) Will man höhere und niedere Berufe unterscheiden, so wird es für die ersteren, wenn eine bestimmte Grenze festgesetzt werden soll, kaum ein anderes Merkmal geben als die das schulpflichtige Alter überschreitende Lehrzeit.

ein bis zwei Jahre über das schulpflichtige Alter hinaus ist das Höchste, was ihnen gegönnt wird.

Wir dürfen darum, weil der gesamte Kursus einer höheren Bürgerschule länger ist als der einer Volksschule und kürzer als der eines Gymnasiums, nach § 28 weder daran denken, daß wenigstens eine auf das kleinste Maß reduzierte höhere Bürgerschule durch Hinzufügung von einer oder zwei höheren Klassen zu einer Volksschule gewonnen werden könnte, noch auch daran, daß die unteren und mittleren oder etwa sämtliche Klassen des Gymnasiums mit Ausschuß der Prima geeignet seien, die höhere Bürgerschule zu ersetzen. Im ersteren Falle würde die Volksschule ein Bruchstück der höheren Bürgerschule, im letzteren diese ein Bruchstück des Gymnasiums sein, während jede der drei Schulen ein in sich abgeschlossenes Ganzes mit individuellem Gepräge bilden muß.

Daß die höhere Bürgerschule auch den ersten Elementarunterricht in sich aufnehmen muß, folgt aus denselben Gründen, aus welchen sich das Gleiche für das Gymnasium ergab (§ 92).

Je länger der Kursus einer Schule ist, an desto entfernter voneinander liegende Punkte des jugendlichen Gedankenkreises muß der Unterricht anknüpfen, desto später wird an die Vereinigung des Getrennten, an das, was wir in § 28 den Abschluß des Unterrichts genannt haben, gedacht, desto mehr darf es dem Schüler zugemutet werden, die Last eines Unterrichts zu tragen, dessen Stoff erst in den späteren Jahren einen unmittelbaren Wert für die Bildung gewinnt, desto länger kann der Gedanke an den zukünftigen Beruf ferngehalten werden. Das Ziel des erziehenden Unterrichts wird, freilich unter Verzicht auf eine tiefere Begründung, auf einem um so kürzeren und geraderen Wege erreicht werden müssen, je kürzer der Kursus der Schule ist.

Daß nur derjenige, welcher das Ziel einer Schule erreicht, die Bildung gewinnt, die sie zu geben beabsichtigt, daß jeder, welcher sie vor Erreichung ihres Zieles verläßt, des Einflusses verlustig geht, den ihr Unterricht auf die Bildung der Persönlichkeit ausüben soll, versteht sich für uns nach den

Auseinandersetzungen des § 28 und nach dem eben Gesagten von selbst. Alle an den Besuch einer Schule geknüpften staatlichen Berechtigungen sind daher schädlich, wenn sie Anlaß geben zu einem Verlassen der Schule vor der Erreichung ihres Zieles.*) Die Gelegenheit, eine in sich abgeschlossene Schulbildung zu erwerben, muß möglichst vielen durch Gründung von höheren Bürgerschulen verschiedener Ausdehnung gegeben werden. Die Kursusdauer einer höheren Bürgerschule wird daher wesentlich von lokalen Verhältnissen abhängig sein.

Um das Wesen der höheren Bürgerschule näher zu bestimmen, kann es daher nicht genügen, nur von dem äußerlichen Merkmal der Lehrzeit auszugehen. Wir müssen vielmehr die Individualität ihrer Schüler beachten und diese zu dem Ende vergleichen mit den Schülern des Gymnasiums, die gleich ihnen aus den höheren Ständen hervorgehen und für diese bestimmt sind, und denen der Volksschule, die mit ihnen aus den gewerblichen Ständen stammen und diesen dereinst angehören sollen. Der Gymnasiast lebt mehr in der Vergangenheit, der Bürgerschüler (so wollen wir der Kürze wegen die Schüler der höheren Bürgerschule in der Folge nennen) mehr in der Gegenwart; jenem liegt auch noch in den späteren Schuljahren der Gedanke an den zukünftigen Beruf ferner, während dieser es weiß, daß sich für ihn unmittelbar an die Schule die Zeit der Berufsbildung anschließt; jener lebt in seiner Gedankenwelt und will diese erweitern und gestalten, dieser neigt sich dem praktischen Leben zu und will je eher je lieber nach außen hin handelnd auftreten; jener schätzt die geistige Arbeit um ihrer selbst willen, dieser bemißt ihren Wert nach ihrem Einflusse auf die Gestaltung realer Verhältnisse.

*) Dahin gehört auch der Abgang von der Schule nach Erlangung des Zeugnisses der wissenschaftlichen Befähigung für den einjährigen Militärdienst. Das einzige Mittel, diesen Abgang zu verhindern, dürfte jedenfalls darin bestehen, daß jene Befähigung nur solchen Schülern einer höheren Bürgerschule oder eines Gymnasiums ohne besondere Prüfung zugestanden wird, welche den Gesamtkursus ihrer Schule absolviert, resp. das Abiturientenzeugnis erworben haben.

Von dem Volksschüler unterscheidet sich der rechte Bürgerschüler durch die ihm schon im elterlichen Hause eingeflöste Achtung vor geistiger Überlegenheit, durch die Bevorzugung des Geistigen vor dem Mechanischen in der Arbeit, durch seine Abneigung, sich mit dem Allernotwendigsten zu begnügen, durch das Bestreben, seine Umgebung und alles, was er schafft, schön zu gestalten, durch die Neigung, den Kreis seiner Thätigkeit möglichst zu erweitern.

Diese Züge in der Individualität der Bürgerschüler sind nun teils für die Auswahl des Lehrstoffes, teils für dessen Behandlung maßgebend.

§ 98.

Was zunächst die Geschichte betrifft, so sind zwar die Vorzüge der alten Geschichte, von welchen in § 94 die Rede war, so bedeutend, daß, auch abgesehen von der Unmöglichkeit, die Gegenwart ohne Kenntnis der Vergangenheit zu verstehen, wovon wir schon früher (§ 95) sprachen, überhaupt kein erziehender Unterricht, also auch der Unterricht der höheren Bürgerschule nicht, auf die Beschäftigung mit dem Altertume verzichten darf. Indessen je mehr der Schüler der höheren Bürgerschule heranwächst, desto mehr gewinnt für ihn ein unmittelbares Interesse die Geschichte der Neuzeit, die Geschichte der eigenen Nation und derjenigen Völker, mit welchen dieselbe in lebendigen Wechselverkehr tritt. Hieraus folgt nun, daß der Unterricht in der Geschichte des Altertums nur in den unteren und höchstens in den mittleren Klassen der höheren Bürgerschule auf das unmittelbare Interesse der Schüler rechnen kann, in den oberen aber in dieser Beziehung dem in der Geschichte der modernen Kulturvölker weichen muß. Und hierdurch ist es bei der Abhängigkeit des sprachlichen Unterrichts vom geschichtlichen bedingt, daß die höhere Bürgerschule außer der Muttersprache nur moderne fremde Sprachen lehren darf, da der eigentlich pädagogische Gewinn, der aus dem Studium fremder Sprachen gezogen werden kann, in eine Zeit fällt, in der das unmittelbare Interesse für das Altertum beim

Bürgerschüler nicht mehr vorhanden oder doch im Abnehmen begriffen ist. *) Keineswegs soll aber hiermit gesagt sein, daß zum Wesen der höheren Bürgerschule notwendig mehr als eine fremde Sprache gehöre, ja nicht einmal, daß sie überhaupt eine fremde Sprache in ihren Lehrplan aufnehmen müsse. Wie weit sie über den Lehrplan der Volksschule hinauszugehen hat, sei es durch die Vermehrung ihrer Lehrgegenstände, sei es durch die grössere Vertiefung in einen oder mehrere derselben, ist bedingt durch die Dauer der ihr gestatteten Lehrzeit und durch die individuellen Verhältnisse ihrer Schüler.

Über die Gesichtspunkte, welche bei dem Unterrichte im Französischen und Englischen und bei der Abwägung der einer jeden von beiden Sprachen und Litteraturen zukommenden pädagogischen Bedeutung maßgebend sind, haben wir schon oben (§ 94) das Nötige beigebracht. Hätte sich nicht die Gewohnheit, mit dem Französischen zu beginnen, zu fest eingebürgert, so könnte die Frage gestellt werden, ob es nicht zweckmäßiger sei, den Unterricht im Englischen vorausgehen zu lassen, weil dies dem pädagogischen Zwecke des Unterrichts entsprechendere Lektürestoffe schon für das frühere Alter bietet und weil es geraten sein dürfte, den sittlichen Gedankenkreis des Zöglings schon vor der Beschäftigung mit der französischen

*) Wir unterlassen es, auf die Streitfrage näher einzugehen, ob die höhere Bürgerschule das Lateinische in ihren Lehrplan aufnehmen müsse oder nicht. Die diesem Buche gestellte Aufgabe schließt jede Polemik aus. Daß wir die für das Lateinische in der höheren Bürgerschule angeführten Gründe für unrichtig halten, wird sich aus unsern Betrachtungen von selbst ergeben. Eine Bemerkung dürfen wir jedoch nicht unterdrücken. Es giebt noch ein lebendes Lateinisch und Griechisch in Fremdwörtern, in den *terminis technici*, in Sprichwörtern und Redensarten. Auch dem Bürgerschüler kann die Kenntnis dieses Lateinischen und Griechischen nicht erlassen werden; aber um ihm dieselbe zu geben, bedarf es nicht eines besonderen Unterrichtsfaches; dazu bietet sich vielmehr genügende Gelegenheit bei der deutschen, englischen und französischen Lektüre sowie in den Lehrfächern, welche sich der erwähnten *termini technici* bedienen. Vgl. Barth, Zur Individualität der Gymnasien und Realschulen (in dem Berichte über seine Erziehungsschule zu Leipzig vom Jahre 1871) S. 13.

Litteratur zu befestigen. Äußere Gründe, die dagegen angeführt worden sind, wie z. B. der selten genug vorkommende Übergang einzelner Schüler aus der höheren Bürgerschule ins Gymnasium oder umgekehrt aus diesem in jene, können für uns selbstverständlich nicht in Betracht kommen.

In welcher Weise aber kann die höhere Bürgerschule, ohne alte Sprachen zu lehren, der pädagogischen Vorteile, die gerade die altklassische Litteratur darbietet, wenigstens einigermaßen teilhaftig werden? Nur durch Übersetzungen und Bearbeitungen, die im Geiste des Originals geschrieben sind.*)

Durch diese Heranziehung altklassischer Stoffe auch in den Unterricht der höheren Bürgerschule wird noch ein besonderer Vorteil erlangt, auf den wenigstens hinzudeuten wir nicht unterlassen dürfen. Es muß der Gefahr vorgebeugt werden, durch die Verschiedenheit der Schulen einen Gegensatz zwischen der Bildung der höheren Stände hervorzurufen, welcher das Gefühl der Zusammengehörigkeit unterdrücken und daher sozial und politisch gefährlich werden würde. Die Schule soll die verschiedenen Stände nicht voneinander trennen, sondern sie vielmehr zum Zusammenwirken in einem sie durchdringenden Geiste befähigen.**)

Das letztere thut sie, wenn ihr Unterricht vielseitiges Interesse erregt, wenn er die Söhne aller Stände zum Bewußtsein einer gemeinsamen Kultur führt, wenn er für den Anbau eines gemeinsamen Gedankenkreises Sorge trägt. Hierher gehört nun vor allem der dem Gymnasium, der höheren Bürgerschule und der Volksschule gemeinsame religiöse und vaterländische Lehrstoff, ebenso aber auch das den höheren Ständen gemeinsame und darum von Gymnasium und höherer Bürgerschule zu pflegende Interesse an der altklassischen Kultur.

*) F. Langes Geschichten aus dem Herodot (Berlin 1815), O. Willmanns Lesebücher aus Homer (4. Aufl., Leipzig 1879) und aus Herodot (3. Aufl., Leipzig 1880), zu denen seine Schrift „Der elementare Geschichtsunterricht“ (Wien 1872) zu vergleichen ist, P. Goldschmidts Lesebuch aus Livius (Leipzig 1871, 2. Aufl., Berlin 1881) und J. Loos' Lesebuch aus Livius (Leipzig 1881) sind hier zu nennen.

**) Vgl. T. Ziller, Grundlegung (2. Aufl.) S. 520.

Die hieraus sich ergebende Pflicht erfüllt die höhere Bürgerschule nicht durch lateinischen Sprachunterricht, sondern durch die Beschäftigung der Jugend mit den Meisterwerken der griechischen und römischen Litteratur. Den Schülern die zum Studium der Originale erforderliche Sprachkenntnis anzueignen, gestattet die der höheren Bürgerschule zugemessene Lehrzeit nicht, und so bietet sich denn für den in Rede stehenden Zweck allein die schon oben erwähnte Benutzung von Übersetzungen und deutschen Bearbeitungen dar.

§ 99.

Die in der Individualität des Bürgerschülers liegende Richtung auf das Praktische, auf die Gestaltung des Realen und die damit zusammenhängende Schätzung des Wissens nach seiner Bedeutung für eine in die wirkliche Welt eingreifende Thätigkeit sichert den Naturwissenschaften, der Mathematik und dem Zeichnen, obwohl den historischen Unterrichtsfächern auch in der höheren Bürgerschule das Übergewicht nicht streitig gemacht werden darf, doch eine hervorragende Stelle in ihrem Lehrplane.

Was schon aus den Betrachtungen der allgemeinen Pädagogik folgte, daß die Mathematik ihre Stelle im Plane für einen erziehenden Unterricht der Beziehung verdankt, die sie zur Naturerkenntnis hat, das folgt auch aus der Eigentümlichkeit der höheren Bürgerschule, so daß hier die Festhaltung dieses Verhältnisses doppelt notwendig wird. Das eigentliche Ziel des mathematischen Unterrichts liegt in der Anwendung der Mathematik auf die geistige Durchdringung des Realen in der Natur, also in der angewandten Mathematik, in der mathematischen Physik. Hiernach richtet sich auch die Auswahl des mathematischen Lehrstoffes, ohne daß darum die systematische Vollständigkeit und die wissenschaftliche Strenge leiden darf, welche die Mathematik zum Musterbilde einer Wissenschaft und darum vorzüglich geeignet macht, dem Schüler Achtung vor der Wissenschaft überhaupt einzuflößen. Es ist eine unbestritten richtige, aus der Einsicht in das wahre Wesen

STIMME

WIE

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

STIMME

der Frierung Scher-

der deren Bürgersinn

den neuen nationalem

erwandten Mathematik

den der Schüler mit einer

physikalischen Annahme

aus der Lösung zu

den anderen ihrer

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

den verschiedenen

schon der mathematische Unterricht im Auge haben; er muß im voraus diejenigen Lehrsätze und Methoden darbieten, welche erforderlich sind, um der dem Unterrichte in der angewandten Mathematik gestellten Aufgabe gerecht werden zu können. Daraus folgt allerdings, daß Lehrbücher, welche für den mathematischen Unterricht des Gymnasiums geeignet sind, nicht darum auch dem der höheren Bürgerschule zu Grunde gelegt werden können.

So groß nun aber auch das Gewicht ist, welches wir auf den Unterricht in der mathematischen Physik für die oberste Unterrichtsstufe der höheren Bürgerschule legen, so wenig wollen wir dadurch die Bedeutung der Experimentalphysik herabdrücken. Naturerscheinungen zu beobachten und durch Beobachtung die in ihnen waltenden Gesetze zu erkennen, das ist die unerläßliche Vorstufe für den Unterricht in der mathematischen Physik. Diese Vorstufe ist gerade für die höhere Bürgerschule um so notwendiger, je mehr sie dem praktischen Sinne des Schülers Nahrung gewährt. Bei der Beobachtung der Erscheinung lernt er Wesentliches von Unwesentlichem unterscheiden; im Experimente wird es ihm klar, wie der Mensch denkend Gewalt über die Natur bekommen kann. Natürlich wird dabei vorausgesetzt, daß nicht der Lehrer experimentiert und der Schüler zusieht, sondern daß jener diesen experimentieren läßt, daß der Lehrer nicht mit dem fertigen Apparate vor den Schüler tritt, sondern ihn anleitet, über die Art und Weise, wie das Experiment ausgeführt werden könne, nachzudenken und, soweit dies möglich ist, die dazu nötigen Apparate selbst zu konstruieren. Dazu ist denn freilich nötig, dass man mit einfachen Apparaten vorlieb nimmt, sowie es überhaupt ein Vorurteil ist, daß alle physikalischen Apparate gerade der höheren Bürgerschule den höchsten Forderungen der physikalischen Technik entsprechen müßten, daß das physikalische Kabinet dem Lehrer ermöglichen sollte, den Schülern alle Entdeckungen der Physik in glänzender Weise vorzuführen. Nur die Meßinstrumente, die Wagen, mit einem Worte diejenigen Instrumente, mit deren Hülfe Beobachtungen gemacht

ihnen allen kommt ()
 hause, sondern auf ()
 finden, auch das Tu:
 Schulfeierlichkeit
 die ganze Schule ve
 Ereignisse und Erleb
 die gesamte Schule
 das Ende der einzel
 des Schuljahres, der
 Schulwochen, ferner ()
 der Abgehenden un
 Schulkursus absolvier
 und die Entlassung
 Schülers, das Diens
 der Schule. Sodann
 feste: die Geburtsta
 Gedenktage historis
 fußreicher Begeben
 christlichen Schulen
 dacht; in evangelis
 Gründung der evang.

Eine nicht allg
 gewissen Schulfeierl
 Zutritt haben solle
 ein Mittel zur Herst
 der Schüler sehr v
 denklich, die Schü
 dazu schon vollko
 und vor Fremde v
 in großen Städte
 Mitschüler. Dies
 sein, wenn es sic
 dern um Gesamtl.
 bei welchen sich
 gesang, au~~S~~ gen
 Jedenfalls darf

der höheren Sch
 reimen ma
 wanden M
 von der Sch
 AL II
 des A
 der A
 der A

8.
ht
ng
ere
h zu
eines
ischen

hulen am
r seien bei
r zu großen
die Einheit
lung auf die
hat in dieser

ogik III, 3. Aufl.,

eit des Unterrichts
wir uns doch damit,
schule zu besprechen,
sten hervortritt, teils
in der höhern Bürger-
en für den Gymnasial-

en und Wünsche, unsere

werden sollen, um aus denselben Naturgesetze empirisch abzuleiten, dürfen an Genauigkeit der Arbeit und Vollendung der Konstruktion nichts zu wünschen übrig lassen.

Unter allen Naturwissenschaften ist für den Unterricht die Physik darum die wichtigste, weil sich an ihr die drei Stufen naturwissenschaftlicher Erkenntnis, die der Beobachtung einzelner Erscheinungen, die des Aufsteigens zu den Gesetzen und die der Begründung jener Gesetze, im Unterrichte verfolgen lassen, was bei keiner andern Naturwissenschaft in gleichem Maße möglich ist. Demungeachtet bedarf die Physik in der höheren Bürgerschule der Ergänzung durch die Chemie und die Naturbeschreibung. Durch die Chemie muß sie ergänzt werden nicht nur darum, weil dieselbe den Schüler auch mit den inneren Vorgängen bekannt macht, ihn gleichsam in die innerste Werkstätte des natürlichen Geschehens einführt und weil sie eine unentbehrliche Grundlage für die Beschäftigung mit einem ganzen Naturreiche ist, sondern namentlich auch deshalb, weil sie mehr als irgend eine andere Naturwissenschaft Gelegenheit giebt, den Schüler selbst experimentieren zu lassen, durch die Naturbeschreibung aber, weil diese den Schüler, der in der Physik und meist auch in der Chemie Erscheinungen beobachtet, zur Beobachtung auch der Naturkörper und zur Klassifikation des in der Natur sich bietenden Mannigfaltigen anleitet.*)

Von den drei Zweigen der beschreibenden Naturwissenschaft tritt in der höheren Bürgerschule in den Vordergrund die Botanik**), da bei keinem andern in gleichem Maße Beobachtung und Beschreibung möglich sind. Jeder Schüler kann ein Exemplar der Pflanze in die Hand bekommen, die Teile abtrennen und mit dem Auge ins Innere eindringen. Dazu kommt, daß er die Pflanze aufsucht mitten im Ganzen der Natur, daß er in ihr ein Stück lebendiger Natur vor sich hat.

*) Daß auch im physikalischen wie im chemischen und naturgeschichtlichen Unterrichte jedes Streben nach systematischer Vollständigkeit zu verwerfen ist, folgt schon aus § 14.

**) Vgl. C. G. Scheibert a. a. O. § 41.

Alle diese Vorteile bietet die Zoologie nur in sehr beschränktem Masse; die Beobachtung muß sich hier mit dem Äußern begnügen. Was aus der Zoologie gelehrt werden soll, wird sich darum, abgesehen von dem auf die niedrigsten Tiergattungen Bezüglichen, besonders für die niederen Unterrichtsstufen eignen. Von der Mineralogie dagegen wird auf diesen Stufen nur das, was sich auf die äußerlichsten Merkmale einzelner Mineralien bezieht, zur Sprache kommen, während die Krystallographie sich am passendsten an die Stereometrie anzuschließen hat und nur vorläufig beim geometrischen Anschauungsunterrichte zu berücksichtigen ist*), der chemische Teil der Mineralogie aber einen Teil des chemischen Unterrichts bilden muß.

Je mehr eine Schule auf den naturkundlichen Unterricht Gewicht legt, desto mehr wächst für sie auch die Bedeutung des Zeichenunterrichts. Derselbe hat aber für die höhere Bürgerschule auch darum einen durch kein anderes Fach zu ersetzenden Wert, weil er den Schüler zur Darstellung eines Realen in schöner Form anleitet und dadurch dem praktischen Sinne die Richtung aufs Schöne giebt.

§ 100.

Der höheren Bürgerschule ist unter allen Schulen am häufigsten der Vorwurf gemacht worden, ihre Schüler seien bei der großen Zahl ihrer Lehrfächer der Gefahr einer zu großen Zersplitterung ausgesetzt.***) Daher ist denn auch die Einheit des Unterrichts wiederholt gerade mit Beziehung auf die höhere Bürgerschule besprochen worden.***) Man hat in dieser

*) Vgl. K. von Raumer, Geschichte der Pädagogik III, 3. Aufl., S. 377 ff.

**) Obwohl wir zugestehen, daß für die Einheit des Unterrichts auch im Gymnasium viel zu thun übrig ist, begnügen wir uns doch damit, dieselbe nur mit Beziehung auf die höhere Bürgerschule zu besprechen, teils weil der Mangel dieser Einheit hier am schärfsten hervortritt, teils weil aus dem, was wir über die Unterrichtseinheit in der höhern Bürgerschule zu sagen haben, sich leicht die Folgerungen für den Gymnasialunterricht ergeben.

***) Vgl. D. W. Landfermann, Erfahrungen und Wünsche, unsere

Beziehung namentlich auch hervorgehoben, daß es der höheren Bürgerschule an einem Lehrfache fehle, welches ein entschiedenes Übergewicht über alle anderen habe, daß sie in ihrem Unterrichtsganzen eines Mittelpunktes entbehre. Man hat ihr als Muster das Gymnasium gegenübergestellt, in dem der altsprachliche Unterricht das verlangte Übergewicht habe und darum für allen Unterricht einen solchen Mittelpunkt biete. Von diesem Standpunkte aus hat man die gleiche Stelle im Lehrplane der höheren Bürgerschule bald für die neueren fremden Sprachen und speziell für das Französische, bald für das Deutsche, bald sogar für das Lateinische, bald für die Mathematik, bald für die Naturwissenschaften in Anspruch genommen. Ein Fach, dem ein Übergewicht über alle anderen Lehrfächer zugestanden wird, bildet aber für den gesamten Unterricht nur dann einen Mittelpunkt, wenn dieses Übergewicht nicht bloß in der Menge der jenem Fache gewidmeten Lehrstunden beruht, sondern ein inneres ist, wenn der Stoff aller übrigen Lehrfächer an den Stoff jenes Lehrfaches angelehnt, mittelbar oder unmittelbar mit ihm in Verbindung gesetzt wird. Hiervon ist im allgemeinen schon in den §§ 29 bis 33 gesprochen worden. Dort haben wir auch gesehen, daß derjenige Unterricht, welcher den Mittelpunkt des gesamten Unterrichts bilden soll, der geschichtlichen Seite des Unterrichts angehören muß.

Realschule betreffend (im Programme des Gymnasiums zu Duisburg vom Jahre 1841); Chr. Ziemann, Über die Einheit des Unterrichts in Realschulen, welche durch das Vorwalten eines Lehrobjekts erreicht werden soll (im Programme der Realschule zu Halle a. S. vom Jahre 1844); K. Kühner, Bemerkungen über Vereinfachung des Unterrichts in der Realschule (im Programme der Schulen zu Saalfeld vom Jahre 1845); Chr. Nagels Artikel „Konzentration des Unterrichts in der Realschule“ in Schmidts Encyklopädie I; H. Kern, Die Konzentration des Unterrichts und die Realschulen (s. oben pag. 92); Bericht über Versuche in der Konzentration des Unterrichts an der Realschule zu Lippstadt (im Programme derselben vom Jahre 1872, abgedruckt in Langbeins Archiv XIV S. 641ff.); W. Niederley, Die Botanik in den untern Schulklassen (im Bericht über Barths Erziehungsschule zu Leipzig im Schuljahre 1879—80).

Wir können nach den Entwicklungen des § 98 kaum in Zweifel sein, daß in den unteren Klassen der höheren Bürgerschule sich hierzu vor allem deutsche Bearbeitungen altklassischer Werke eignen. Sie würden zu diesem Behufe im deutschen Unterrichte als Lesebücher benutzt werden können, ohne daß darum die gleichzeitige Behandlung deutscher Dichtungen gehindert würde. Wie sich an ein solches Lesebuch der deutsche Unterricht anknüpfen läßt, begreift sich leicht; für den fremdsprachlichen Unterricht der betreffenden Klassen aber würden freilich Lehrmittel, welche durch ihren verwandten Inhalt eine solche Anknüpfung gestatten, erst zu schaffen sein. Aber auch der geographische und der naturkundliche Unterricht lassen sich mit dem Gedankenkreise, welchem der Inhalt eines solchen Buches angehört, in Verbindung setzen.*) Das Lesebuch aus Homers Odyssee z. B. versetzt den Schüler an die Küsten des Mittelmeeres, und diese werden daher für die Länder- und Völkerkunde das Hauptthema auf der Odysseestufe (§ 29) sein. Die mathematische Geographie knüpft an die Erzählung von den Sternbildern an, welche dem griechischen Seemann als Wegweiser dienen. Das Seeleben führt auf einiges aus der physikalischen Geographie (Winde, Strömungen, Ebbe und Flut). Überall kommt die Heimatskunde so viel wie möglich veranschaulichend zu Hilfe. Es werden Karten des Mittelmeeres und Griechenlands, Spezialkarten von Troja und Ithaka und die ideale Karte der Phäakeninsel gezeichnet. Die Naturkunde geleitet den Schüler wieder zu dem ihm aus der Odyssee bekannten Meere, von dessen Tieren und Produkten er schon bei der Lektüre manches lernte. In Anknüpfung an den Bootbau des Odysseus wird vom Schiffbau, vom Holzbau überhaupt und von Holzarten gesprochen; auch manche Baumarten lehrt die Odyssee kennen, ihre Früchte werden mit denen unserer Bäume verglichen. Ein weiteres der Odyssee entnommenes Thema, das im naturkundlichen Unter-

*) Hierüber s. O. Willmann, Der elementare Geschichtsunterricht S. 68 ff. Wir entnehmen ihm das folgende Beispiel.

diese und noch manche andere Fragen würden selbstverständlich nicht ohne Rücksicht auf die gerade im höheren Bürgerschulwesen zur Geltung kommenden individuellen Verschiedenheiten, namentlich auch nicht ohne Rücksicht auf die Lehrzeit der einzelnen Schulen beantwortet werden können.

§ 101.

Wir haben bisher nur von den Schularten, die mit Rücksicht auf das männliche Geschlecht unterschieden werden müssen, gesprochen. Wenn wir jetzt auch die Mädchenschule*, in den Bereich unserer Betrachtung ziehen, so drängt sich an die Spitze die Frage, ob die Schule für das Mädchen dieselbe Bedeutung neben der Familie habe wie für den Knaben und Jüngling. Es hat nicht an solchen gefehlt, welche die Erziehung des Mädchens, auch die durch den Unterricht, ausschließlich der Familie und namentlich der Mutter zuweisen wollten, natürlich nicht ohne Hinzunahme von Lehrern, die im Auftrage und vielleicht auch im Kreise der Familie Unterricht in einzelnen Fächern erteilen sollten. Die Unmöglichkeit, einen solchen Vorschlag da zur Ausführung zu bringen, wo den Müttern der gute Wille oder die Befähigung oder, wie dies in den niederen Ständen durchweg der Fall ist, die Zeit dazu fehlt, oder wo die beschränkten Mittel oder die Zahl der am Orte vorhandenen Lehrer die Zuziehung von Privatlehrern verbieten, würde die Mädchenschule wenigstens für einen sehr großen Teil der Mädchen zur Notwendigkeit machen. Aber so aufgefaßt, würden Mädchenschulen nur Institute der Not sein, und von ihnen könnte da keine Rede sein, wo die Not nicht zur Benutzung

*) Über die auf Mädchenerziehung bezügliche Litteratur vgl. A. H. Niemeyer, Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts II, 4. Aufl., S. 646 und W. J. G. Curtman, Lehrbuch der Erziehung und des Unterrichts, 6. Aufl. des Schwarz-Curtmanschen Werkes, II S. 610. Den dort genannten Schriften müssen hinzugefügt werden: K. von Raumer, Die Erziehung der Mädchen (Geschichte der Pädagogik III, 3. Aufl., S. 450 bis S. 537); E. Flashar, die Artikel „Mädchenerziehung“, „Mädcheninstitute“, „Mädchenschule“ in Schmidts Encyklopädie IV. Vgl. auch die von Aug. Vogel auf S. 194 seiner Encyklopädie angegebenen Schriften.

von Schulen zwingt. Können wir uns aber jener Auffassung anschließen?

Das Mädchen, sagen die Vertreter dieser Ansicht, gehört der Familie an; auf die Familie beschränkt sich seine ganze Thätigkeit; es ist nicht berufen, in größerer Gemeinschaft zu wirken. Die Schule für Knaben hat in erster Linie den Zweck, den Knaben zu den Tugenden zu erziehen, welche er dereinst in der menschlichen Gesellschaft, im Gemeinwesen bewähren soll. Diesen Zweck darf die Schule, meint man weiter, dem unmittelbar nur für das Familienleben bestimmten Mädchen gegenüber nicht verfolgen; aber sie kann auch dann, wenn sie dies nicht thut, das Mädchen seinem eigentlichen Berufe leicht entfremden und es mit Ansichten und Gewohnheiten erfüllen, die dem Familiengeiste, in welchem es wirken soll, widersprechen. Darum, schließt man, werde es von der Schule ferngehalten und seine ganze Erziehung im elterlichen Hause vollendet. Allein die Voraussetzungen, aus welchen diese Forderung abgeleitet wird, sind nicht durchweg zutreffend.

Das Mädchen ist zwar in erster Linie für das Familienleben bestimmt, aber nicht gerade für das Leben in derjenigen Familie, welcher es durch seine Geburt angehört. In dem in einer bestimmten Familie herrschenden Geiste findet sich nur zu oft auch Fehlerhaftes, was nicht von Geschlecht zu Geschlecht forterben soll. Die noch nicht allzulange vergangenen Kriegsjahre konnten uns ferner lehren, wie sich, wenn auch nicht für immer, so doch für außerordentliche Zeiten und Verhältnisse, der Wirkungskreis der Frau erweitert und ihr ein Feld zum gesellschaftlichen Zusammenwirken mit anderen Frauen eröffnet wird. Auch die im Hause schaffende Frau bedarf wegen der mannigfachen Beziehungen, in welche die Familie und namentlich auch die Kinder zu Fremden treten, der nur im Verkehre mit verschiedenen gearteten Menschen zu gewinnenden Fähigkeit, die Menschen richtig zu beurteilen. Im Hinblick auf die Einwirkung, welche das Haus fortwährend von anderen Lebenskreisen empfängt, muß sie für das, was in diesen vorgeht, ein offenes Auge und lebendige Teilnahme haben; auch

im Mädchen sollen die Interessen der Teilnahme für das Wohl und Wehe der Mitmenschen und für die Geschicke des Vaterlandes und eines jeden sittlichen Gemeinwesens geweckt und gepflegt werden. Dies wird dem Unterrichte in vollerm Maße nur dann gelingen, wenn der Umgang über die engen Grenzen der Familie hinaus erweitert worden ist. Selbst im eigenen Hause kann die Frau oft genug eines starken Charakters nicht entbehren, und auch darum darf ihr in der Jugend die charakterbildende Kraft der Schule nicht entzogen werden.**) Nehmen wir hierzu noch alles das, was in § 82 über die Vorzüge des Schulunterrichts vor dem Einzelunterrichte gesagt wurde, so können wir nicht zweifeln, daß auch für das weibliche Geschlecht die Schule mit ihren Erziehungsmitteln eine pädagogische Notwendigkeit ist.

Zugestehen müssen wir jedoch, daß Unterricht, Regierung und Zucht in der Mädchenschule in mancherlei Beziehung anders zur Anwendung kommen als in den Schulen für die männliche Jugend. Über den Unterricht sprechen wir im nächsten Paragraphen. Unter den Mitteln der Regierung wird in der Mädchenschule die Liebe wirksamer sein und darum mehr hervortreten. Die Zucht wird für den von ihr zu veranstaltenden Umgang eine weit sorgsamere Auswahl derer nötig haben, die miteinander verkehren sollen. „Den Knaben“, sagt Jean Paul*), „könnte man durch das Beispiel trunkener Heloten bessern, das Mädchen nur durch ein gutes.“ Die Mädchen, die dereinstigen Wächterinnen der Sitte, sollten, wie Jean Paul fortfährt, „wie die Priesterinnen des Altertums, nur in heiligen Orten erzogen werden und nicht einmal das Rohe, Unsittliche, Gewaltthätige hören, geschweige denn sehen.“ Die Mädchenschule muß daher nicht nur vorsichtiger in der Auswahl ihrer Schülerinnen, sondern auch sorgsamer in der Aufsicht sein als die Knabenschule. Wie das Mädchen sich dem Lehrer, den es achtet, vertrauens-

*) Vgl. Th. Waitz, Allgemeine Pädagogik (2. Aufl.) S. 225 f. und Schmidts Encyclopädie VII S. 934 Anmerkung.

**) Levana § 91. Vgl. über die weibliche Erziehung überhaupt Levana, § 75 bis § 101.

voller hingiebt als der Knabe, so verlangt es umgekehrt, sich nicht nur als Glied eines Ganzen, sondern als Individuum mit besonderer Hingabe des Erziehers behandelt zu sehen. Darum muß die Zahl der Schülerinnen in den einzelnen Klassen einer Mädchenschule kleiner sein als in denen der Knabenschule; ist es doch auch nur unter dieser Voraussetzung möglich, das Schulleben in Übereinstimmung mit des Mädchens gegenwärtiger und künftiger Stellung nach dem Vorbilde der Familie zu gestalten.

§ 102.

Der Mittelpunkt und das Hauptgewicht der Schulthätigkeit liegt, wie in jeder Schule, so auch in der Mädchenschule im Unterrichte. Auf diesen also werden wir näher eingehen müssen, wenn wir die Mädchenschule in ihrer Besonderheit bestimmter auffassen wollen. Dazu aber ist es unerläßlich, daß wir uns dasjenige vergegenwärtigen, was wir in § 73 über die Natur des weiblichen Geschlechts gesagt haben.

Wir haben bei der Besprechung der Schularten zunächst nur die männliche Jugend ins Auge gefaßt, um erst zum Schlusse diejenigen Modifikationen zu besprechen, welche die weibliche Natur für die Mädchenschulen verlangt. Ein solches Verfahren kann aber nicht den Sinn haben, als ob das männliche Wesen dem Ideale des Menschlichen näher käme als das weibliche, als ob der Erzieher deshalb die Aufgabe hätte, die Eigentümlichkeiten des weiblichen Geschlechts nach Möglichkeit aufzuheben, dem Mädchen das anzubilden, was das männliche Geschlecht vor dem weiblichen angeblich voraus hätte. Solch ein Unternehmen wäre nichts als ein Versuch, das Mädchen um den Schmuck der Weiblichkeit zu bringen und es in Widerspruch zu setzen mit seiner ihm angeborenen Natur. Wie sich in jedem einzelnen Menschen das menschliche Wesen individuell gestaltet und das Ideal der Humanität nicht nur die allen Individuen gemeinsamen Merkmale enthält, sondern sich aus dem zusammensetzt, was in den Individuen ideal ist, d. h. absoluten Wert hat, so bilden auch das Ideal des Mannes und das des Weibes zusammen erst den idealen Menschen. Der

Erzieher des Mädchens hat zwar die Pflicht, die Individualität des Menschen, soweit es ihm möglich, von dem zu befreien, was dem ethischen Ideale des Menschen widerspricht; aber er muß die Weiblichkeit im Mädchen schonen, nicht ihm anbauen, was unweiblich ist. Wenden wir dies auf den Unterricht in den verschiedenen Lehrfächern an, so wird sich namentlich folgendes ergeben.*)

Der Religionsunterricht wird jede Systematik der Glaubens- und der Sittenlehre vermeiden; er wird dagegen, das geschichtliche Element betonend, Personen von reiner Frömmigkeit und hoher Tugend vorführen und Bilder wahrhaft religiöser Gemeinschaften geben. Er wird die religiöse Erkenntnis nicht um ihrer selbst willen, sondern als die Grundlage religiöser Teilnahme bilden, aber auch nie vergessen, daß jene für diese eine unentbehrliche Grundlage ist, daß die religiösen Gefühle, wenn die ihnen zu Grunde liegende Erkenntnis nicht fest begründet ist, vergehen, sobald die Skepsis oder der Materialismus sie im Leben zu erschüttern suchen.

Der Geschichtsunterricht auch der Mädchenschule wird auf lebendige Anschauungen, namentlich von Personen, auf möglichst eingehende Schilderungen einzelner Begebenheiten oder hervorragender, für die Entwicklung des Menschlichen besonders einflußreicher Zeitabschnitte und auf die Kultur- und namentlich auch auf eine durch alle möglichen Anschauungsmittel unterstützte Kunstgeschichte ein größeres Gewicht legen als auf die Verhältnisse und die Entwicklung der Staaten, ihre Verfassungen und ihre inneren und äußeren Kämpfe. Er wird um der Anschaulichkeit willen den Schauplatz der Ereignisse und die Wohnstätten geschichtlicher Personen möglichst genau zu schildern suchen und daher die Geschichte in enge Verbindung mit der Geographie setzen und mit dieser wiederum von Anfang an den naturkundlichen Unterricht verknüpfen. Die Geographie wird, je mehr es auf lebendige Anschauung

*) Vgl. Friedr. Ueberweg, Die Entwicklung des Bewußtseins durch den Lehrer und Erzieher S. 31 f.

ankommt und je tiefer im Mädchen das Heimatsgefühl begründet werden muß, von einer genauen und liebevoll gepflegten Heimatskunde ausgehen. An sie schließt sich am natürlichsten nicht nur die sogenannte Naturgeschichte, soweit sie Einheimisches betrifft, sondern auch dasjenige an, was von Witterungs- und Himmelserscheinungen auf der entsprechenden Stufe zur Behandlung kommen kann und was auf späteren Stufen zum Anknüpfungspunkte für eine Belehrung über solche physikalische und chemische Erscheinungen wird, welche auch dem weiblichen Geschlechte theils wegen ihres allgemein menschlichen, theils wegen ihres speziell weiblichen Interesses nicht unbekannt bleiben dürfen. Bei dem gesamten naturkundlichen Unterrichte, namentlich bei dem in der Naturgeschichte und in der Geographie, werden die ästhetische und die poetische Naturanschauung in besonders starkem Maße ihr Recht verlangen.

In der Geschichte wird wegen seiner Bedeutung für Kunst und Poesie das Altertum von hervorragender Wichtigkeit sein; insbesondere aber muß die vaterländische Geschichte und Litteratur in den Vordergrund treten. Was diese Litteratur betrifft, so kann es nicht die Aufgabe der Mädchenschule sein, eine zusammenhängende Litteraturgeschichte zu lehren; sie hat vielmehr in diejenigen Schriftwerke einzuführen, welche den von dem übrigen Unterrichte angeregten Interessen reiche Nahrung geben, welche zur Veredelung des Herzens und zur Hervorufung geistigen Genusses dienen. Es leuchtet von selbst ein, daß das Verständnis derselben bedingt ist durch Einsicht in ihren Zusammenhang mit den litterarischen und überhaupt den geistigen Bestrebungen der Zeiten, in denen sie entstanden sind, so daß die Schülerinnen durch die Erklärung der in der Schule zur Behandlung kommenden Schriftwerke von selbst auch mit dem Wichtigsten aus der Geschichte unserer Litteratur vertraut werden. Sie sollen sich dabei nicht aneignen, was der Lehrer vorträgt, namentlich nicht die Urtheile über Werke, die sie nicht oder wenigstens nicht vollständig unmittelbar kennen gelernt haben, sondern müssen selbstthätig sein, selbst

lesen, selbst urteilen, selbst dasjenige zusammenfassen, was sie in der Geschichte und bei der Lektüre gleichzeitiger und vorhergehender Schriftwerke gelernt haben.

Inwieweit soll sich nun im Mädchenunterrichte mit der Lektüre der reine Sprachunterricht verbinden? Grammatik im systematischen Zusammenhange zu lehren, kann uns im Hinblick auf das über die weibliche Natur Gesagte nicht bekommen. Daraus aber werden wir nicht folgern, daß jede grammatische Besprechung des Lehrstoffes ausgeschlossen werden müsse. Der Sprachunterricht soll zum Verständnisse dessen führen, was in der betreffenden Sprache geschrieben ist oder gesprochen wird, und zum Ausdrucke der eigenen Gedanken in dieser Sprache befähigen. Es ist gewiß wahr, daß, je mehr die eigentlich weibliche Art zu denken sich entwickelt, desto mehr die Neigung der jungen Mädchen sich von der grammatischen Betrachtung der Sprache abwendet*); aber bei dem, was wir fordern, handelt es sich auch nicht um eine grammatische Betrachtung der Sprache, sondern des in dieser Sprache Geschriebenen. Man zeige den Mädchen nur, wie von dem Bau der Sätze, von der Wahl und Stellung der Worte, von der Interpunktion der Sinn des Geschriebenen abhängt, wie durch die unbedeutendsten Änderungen in diesen Dingen die feinsten Unterschiede der Gedanken ausgedrückt werden können, wie viel tiefer derjenige den Gedanken des Schriftstellers erfafst, der auf diese Dinge zu achten und sie zu deuten weiß, und man wird nicht nur auf ihr entgegenkommendes Interesse rechnen können, sondern auch sehen, wie sie mit feinem Sinne einzudringen verstehen in die Nuancierungen der Gedanken, welche in der sprachlichen Form ihren Ausdruck finden. Man wird so das ihnen eigene Sprachgefühl erheben zu einem Verständnisse nicht der Sprache im allgemeinen, sondern des sprachlichen Ausdruckes im vorliegenden Falle; man wird ihnen die Befähigung geben, in ihren eigenen Aufsätzen dies Verständnis anzuwenden.

*) E. Flashar im Artikel „Mädchenschule“ in Schmidts Encyclopädie (2. Aufl.) IV S. 807.

Was diese eben erwähnten Aufsätze anlangt, so muß die Wahl der für sie zu stellenden Aufgaben nach anderen Prinzipien erfolgen als bei Knaben. Jean Paul*) dürfte nicht unrecht haben, wenn er für die Mädchen-Aufsätze die objektive und abstrakte Abhandlung verwirft und die mehr subjektiv und konkret verfahrenen Briefe und Tagebücher empfiehlt.

Wir haben noch nicht vom Unterrichte in fremden Sprachen geredet, dem wir in unseren höheren Töchterschulen so viel (oft genug zu viel) Zeit und Kraft zugewendet finden. Nach dem in § 94 Gesagten dürfen wir hierüber kurz sein. Daß den Mittelpunkt des französischen Schulunterrichts**) nur die Lektüre bilden darf, glauben wir nicht erst beweisen zu müssen. Alle die Bedenken, welche sich bei der Auswahl der Lektüre aus der französischen Litteratur schon für die männliche Jugend regen, treten in verstärktem Maße hervor, wenn es sich um die Lektüre der weiblichen Jugend handelt, und alles, was der englischen Litteratur in dieser Beziehung dort den Vorrang sichert, thut es hier in noch höherem Grade. Es ist mit Recht hervorgehoben worden***), daß die englische Litteratur sich insbesondere der weiblichen Bildung vermöge der zarten und innigen Empfindung mehr anschliesse als die französische, deren schimmernder Witz und Glanz nicht immer der Reinheit und Einfachheit des Gemütes fromme. Es kann uns daher nicht zweifelhaft sein, daß der Beschäftigung mit der stammverwandten englischen Litteratur beim Mädchenunterrichte der Vorzug gebühre, obwohl wir teils wegen des Einflusses, den Frankreich lange Zeit auf die deutsche Kultur ausgeübt hat, teils gerade um des Gegensatzes willen, in welchem das romanische Französische in Litteratur und Sprache zum Deutschen steht, auch beim Mädchen den Unterricht im Französischen beibehalten wissen wollen, um dadurch das Verständnis deutschen Wesens sowie deutscher Litteratur und Sprache zu vertiefen.

*) Lavana § 96.

**) Vgl. oben § 83.

***) E. Flashar a. a. O. S. 811.

Es bleibt uns noch übrig, derjenigen Fächer zu gedenken, die sich nach § 24 dem naturkundlichen Unterrichte anreihen. Dafs demonstrierende Mathematik der Mädchenschule fernbleiben muß, ist ebenso klar, wie die Notwendigkeit eines auf die Anschauung begründeten geometrischen Unterrichts und der Übung im Rechnen, namentlich im Kopfrechnen, in welchem ja die Mädchen oft, wenn die Aufgaben ihrem Gedankenkreise angehören und daher auch nicht ein Rechnen mit zu großen Zahlen verlangen, eine wahre Virtuosität zeigen. Der geometrische Anschauungsunterricht wird sich am naturgemäßigsten mit dem Zeichenunterrichte verbinden, da ja nirgends beim Mädchen die Rücksicht auf die Schönheit der Formen, für welche der Unterricht im Zeichnen den Geschmack zu bilden hat, aus dem Auge verloren werden darf. In ähnlicher Weise soll der Turnunterricht*) den Geschmack für die Schönheit in der Körperhaltung pflegen und den körperlichen Organen die Befähigung geben, dem Geschmacksurteile zu entsprechen. Neben dieser pädagogischen Aufgabe hat der Turnunterricht auch der Mädchenschule freilich noch die andere, der Gesundheit und Kräftigung des Körpers zu dienen.

Die zartere Organisation des weiblichen Körpers bedingt es auch, dafs die Zeit, welche die Schule für sich, d. h. für den Unterricht und die schon wegen des notwendigen Zusammenhangs zwischen Schule und Haus nicht zu entbehrenden Schularbeiten in Anspruch nimmt, bei Mädchen geringer sein muß als bei Knaben. Diese Forderung muß um so entschiedener gestellt werden, je mehr Ansprüche die Familie gerade an die Mädchen zu machen hat; denn, für das Familienleben bestimmt, sollen sie von früh an diesem zugeführt und nicht gewöhnt werden, den Schwerpunkt ihres Denkens und Strebens in einen der Familie fremden Lebenskreis zu verlegen. Die Bildung für die häuslichen Geschäfte läßt sich nicht in die Zeit nach der Entlassung aus der Schule verschieben. Wir rechnen zu

*) M. Klofs, Die weibliche Turnkunst, Leipzig 1855; A. Lange, Artikel „Leibesübungen“ in Schmidts Encyklopädie IV.

diesen Geschäften nicht nur die Hilfe, welche das Mädchen der Mutter und den Geschwistern von früher Jugend an zu leisten sich gewöhnen muß — übrigens auch eins der besten Mittel gegen den gesundheitsschädlichen Einfluß des Sitzens in der Schule —, sondern auch die ebenfalls dem Bedürfnisse des Hauses dienenden sogenannten weiblichen Handarbeiten, welche Sache des Einzelunterrichts, nicht des Schulunterrichts sind und nur darum mit dem letzteren verbunden werden dürfen, weil nicht jede Mutter Zeit und Fähigkeit besitzt, hierin die Lehrerin ihrer Tochter zu sein, und weil der Unterricht in ihnen sich so erteilen läßt, daß er der Bildung des Umgangs zu dienen imstande ist.

In allem, was wir bisher über den Unterricht in der Mädchenschule gesagt haben, schwebte uns eine solche Schule vor, die nicht an das Notwendige gebunden ist; wir hatten die höhere Mädchenschule im Auge, nicht die Volksschule für Mädchen, in welcher das für jene Geltende in ähnlicher Weise beschränkt werden muß, wie dies in der Volksschule für Knaben den höheren Schulen gegenüber nötig war.

Es bleibt ein nicht hoch genug anzuschlagender Vorzug der Mädchenschulen, daß sie, unbeirrt durch die pädagogisch unberechtigten und doch sich so oft zur Geltung bringenden Ansprüche des künftigen Berufes, nur darnach streben können, der Individualität ihrer Zöglinge ein dem ethischen Ideale, welches dem Erzieher als Zweck seiner Thätigkeit vorschwebt, entsprechendes Gepräge zu geben.

Register.

(Die Ziffern bezeichnen die Seiten.)

A. Ä.

Abbildungen 116.
Abhärtung 196.
Abschluss des Unterrichts resp. der Erziehung 69. 193. 295. 298.
Affekt 191.
Akroamatische Lehrform 140.
Allgemeine Volksschule 285.
Allihn 5.
Allseitigkeit des Interesses 39.
Alter, schulfähiges 243.
Altersgenossen 189.
Altclassische Lehrstoffe 277. 299. 302. 308.
Aluwnat 228.
Analytischer Unterricht (analytische Methode) 102. 104.
Androhung der Strafe 164.
Anerkennung des Guten im Zöglinge 182.
Angeborenes 212. 215.
Anordnung des Unterrichts 65. 92.
Anschauungsunterricht 106. 114. 121. 192. 289.
Anthropologie 60.
Anwendung 93.
Apparate, physikalische 305.
Apperzeption 30.
Arbeiten, mechanische 196.
—, häusliche 240. 248. 320.
Archäologie 78.
Architektonik 129.
Arendt 94.
Aristoteles 15.
Arithmetik 115. 122.
Assoziation 92. 106. 110.
Asthetisches Interesse 35. 107. 129. 279.

Astronomie s. Himmelskunde.
Aufhören des Unterrichts 68.
Aufmerksamkeit 30. 95.
Aufsätze 38. 112. 236. 293. 317.
Aufsicht 140. 167. 203. 311.
Ausdehnung, verschiedene, der Schulen 297.
Ausschließung aus der Schule resp. der Familie 168. 186.
Autorität 156. 159. 164. 166. 170. 206. 246.

B.

Bacon 16.
Bain 23.
Ballauff 4.
Barth 50. 87. 248. 252. 301.
Basedow 18.
Baur 15. 22.
Bedürfnisse, körperliche 147.
—, geistige 150.
Befehl 156. 157. 170.
Beger 297.
Beginn des Unterrichts 66.
— eines neuen Lehrfaches 93.
Behörde 246.
Bekennnisschriften 64.
Bell 249.
Belohnung 162. 185. 207.
Beneke 22. 104. 282.
Beobachtung 305.
— des Zöglings 44.
Beruf 45. 69. 193. 263.
Berufsschule 263.
Berufsstände 220. 270.
Beschäftigung 151. 170. 171. 196. 294.
Besitz 191.
Bewegung 148.
Bibel 64.

Biblische Geschichte 52. 64. 132. 139. 289.
Bilderbuch 152
Bildsamkeit 3. 69. 208.
Bildung, allgemeine 36. 263.
 —, formale 46. 56. 280.
 —, materiale 46. 47.
 —, pädagogische der Lehrer 40. 247.
Bildungszeit 225.
Billigkeit, Idee derselben 198. 199.
Blasche 20.
Blinde 214.
Blödsinnige 214.
Bonitz 297.
Bormann 285.
Botanik 41. 59. 60. 95. 114. 274. 306.
Böhl 22
Briefe 293. 318.
Brzoska 278.
Bürgerschule, höhere 296. 299. 302. 305.
 —, ihre Lehrzeit 297.
 —, ihre Litteratur 296.
 —, Vorschule derselben 298.
Bürgerschüler, seine Individualität 299. 303.

C.

Campe 18.
Charakter 154. 155. 174. 176. 204.
Chemie 94. 95. 122. 126. 275. 291. 306. 316.
Chorsprechen 235.
Comenius 16.
Cramer 15.
Curtmann 20. 215. 311.

D.

Darstellender Unterricht (darstellende Methode) 103. 115. 133. 136. 242.
Darstellungen, schriftliche 130.
Dauer der für die allgem. Bildung gestatteten Zeit 69. 225. 271. 285. 297.
de Guimps 19.
Deiktische Lehrform 141.
Deinhardt 274.
Deklamieren 57. 130.
Denken 35.
Denzel 285.
Deutsch 111. 249. 282. 316.

Dialogische Lehrform 140.
Didaktik 12.
Dienstboten 188.
Diesterweg 93. 215. 285.
Direktor 258.
Disposition über die Schüler seitens der Schule 239.
Dogmatischer Unterricht 104.
Drhal 3.
Drobisch 3, 56. 59. 96. 98. 104. 215.

E.

Egoismus 37.
Ehrenpunkte 237.
Ehrgefühl 165. 190. 236. 237.
Eigensinn 190.
Einheit der Person 7.
 — des Unterrichts 42. 74. 79. 257. 307.
Einseitigkeit 36. 37. 73.
Einsicht, sittliche 5. 27.
Einteilung der Pädagogik 12.
Einzelunterricht, verglichen mit dem Schulunterricht 233.
Eitelkeit 190.
Elementarunterricht 269. 286.
Empirisches Interesse 35. 106. 121. 275. 279.
Englisch 283. 284. 301. 318.
Enthaltbarkeit 196.
Entwickelnder Unterricht (entwickelnde Methode) 103. 120. 129. 142. 242.
Erfahrung, pädagogische 9.
 —, Quelle der Erkenntnis 35. 49. 115. 139. 154. 267.
Erfahrungen der Zöglinge (als Mittel der Zucht) 185.
Erholung 239.
Erkenntnis 35.
Erläuternder Unterricht (erläuternde Methode) 103. 105. 109. 110. 120. 132. 136. 137. 139. 142. 242.
Erötematische Lehrform 140.
Erweiternder Unterricht (erweiternde Methode) 102.
Erworbene Züge der Individualität 216.
Erzählungen 52.
Erziehender Unterricht 7. 46.
Erzieher 1. 12.
Erziehung, ihr Begriff 1.
 —, ihre Möglichkeit 2.

Erziehung, ihr Zweck 4.
—, ihr Ende 3.
Erziehungsgehilfe 229.
Erziehungsschule 231. 263.
Ethik 5. 9.
Exerzierübungen 251.
Experimentalphysik 305.

F.

Fachlehrer 257.
Familie 186. 226. 241.
Ferien 100.
Fertigkeiten 77. 84.
Fichte 20.
Fischer 296.
Flashar 311. 317.
Fleiß 186.
Formale Bildung 46. 57. 280.
Fortbildungsschule 294.
Fragen, ihre Verteilung 235.
Francke 17.
Französisch 284. 301. 318.
Freiheit des Handelns 193.
—, Idee der inneren 197. 200.
Freiheitsstrafe 167. 185.
Freude am Unterrichten 237.
Frick 22.
Fricke 22. 259. 260.
Frohsinn 232.
Furcht vor der Strafe 157.

G.

Gallenkamp 276.
Gärten, zoologische u. botanische 116.
Geburtsstand 220.
Gedächtnis des Willens 175. 180.
Geduld, Übung in derselben 191.
Gehorsam 145. 151. 157.
Gelehrtenstand 222.
Gemeinleben der Schule 230.
Gemeinsamkeit des Unterrichts 230. 232. 247.
Gemeinsinn 35. 247.
Genetischer Unterricht 104.
Geographie 60. 78. 80. 95. 112. 124. 275. 290.
Geometrie 114. 121. 142. 291. 319.
Gerechtigkeit, Idee der vergeltenden 199.
Gesang 57. 89. 124. 130. 252. 269. 292.
Geschichte 52. 53. 72. 73. 74. 83. 110. 124. 125. 132. 139. 269. 278. 288. 299. 315.

Geschichte der Pädagogik 13.
Geschichten, Erzählung derselben 152.
Geschlechter 213. 267. 314.
Geschmack 35. 129.
Geschwister 187.
Gesellschaftliches Interesse 35. 136.
Gesinnungen 245.
Gesinnungsunterricht 74.
Gewerbliche Stände 222.
Gewissen 176.
Gewohnheit 180.
Gleichgewicht zwischen den Interessen 36. 72.
Gleichmut des Erziehers 182.
Goldschmidt 302.
Gottesidee 138.
Gouvernante 229.
Grammatik 41. 55. 78. 122.
Grasberger 15.
Graser 20. 233.
Gräfe 22. 285.
Griechisch 281.
Grundsätze, praktische 175. 203. 204.
Guts-Muths 18.
Gymnasiast, seine Individualität 299.
Gymnasium 268. 274. 277.
—, seine Lehrzeit 268. 271. 272. 286.
—, sein Verhältnis zur Universität 268.
—, seine Litteratur 273. 274.

H.

Handarbeiten 196. 319.
Handschriften, alte 116.
Harnisch 285. 296.
Hartenstein 5. 18. 202. 222. 223.
Hauptlehrer 257.
Hauslehrer 229.
Hegel 20.
Heimatskunde 78. 133. 290. 316.
Helm 4.
Herbart 3. 5. 20. 35. 51. 68. 71. 75. 96. 175. 210. 212. 264. 287. 288. 290. 292.
Herbst 283.
Hergenröther 285.
Hesse 92.
Heuristische Lehrform 141.
Himmelskunde 59. 61.
Hirzel 274.
Historische Wissenschaften 51.
Hochschule 268.
Hofmann 281.

Hofmeister 269.
Höhere Bürgerschule s. Bürgerschule.
Homer s. Odyssee.

I. J.

Ideal, pädagogisches 4. 9. 12.
Ideen, sittliche 5. 27. 45. 197.
Individualität des Erziehers 8. 12.
 — des Zöglings 4. 8. 42. 92. 34.
 155. 194. 211. 267.
 —, Beobachtung derselben 43. 156.
 —, das Angeborene in ihr 212. 265.
 —, das Erworbene in ihr 216. 266.
Interesse 29. 31. 33. 36. 37. 39. 42.
 45. 95. (Vgl. empirisches, spekulatives, ästhetisches, sympathisches, soziales, religiöses Interesse.)
Israel 17.
Jacoby 22.
Jugendgenossen 189.

K.

Kalligraphie 57. 86.
Kant 19.
Kapp 15.
Katechetische Lehrform 140.
Kämmel 16.
Kekulé 275.
Kern, B. G. 141. 296.
 —, H. 95. 224. 247. 269. 282. 308.
Kinderbewahranstalt 242.
Kindergarten 242.
Kirche, Verhältnis derselben zur Schule 260.
Kirchengeschichte 64. 139. 289.
Kirchenlied 64.
Kirchhoff 80.
Klarheit 91. 106. 109.
Klasse 256.
Klassenlehrer 257.
Klassenzahl der Volksschule 293.
Klassisches Altertum 277. 299. 302.
 316.
Kleinkinderschule 242.
Klix 16.
Kloß 319.
Klump 296.
Kollision der Pflichten 202.
Kombinationsübungen 121.
Konfession 218. 267.
Konfessionslosigkeit des Religionsunterrichts 218.

Können 29. 38.
Konsequenz 181.
Konzentration des Unterrichts 42.
 71. 72. 260. 292. 307.
Körner 297.
Körperliche Strafe 166.
Körperpflege 147. 169. 194. 196.
Kramer 17. 273. 297.
Krystallographie 307.
Kühner 308.
Kulturgeschichte 52. 81.
Kunst, Erlernen einer solchen 196.

L.

Lancaster 249.
Landfermann 307.
Landkarten 116.
Lange, A. 319.
 —, F. 302.
 —, K. 4.
 —, W. 14.
Langweile 98.
Latein 281. 300. 302.
Lateinische Schule 272.
Lazarus 3. 55.
Lebensalter 215.
Lebensordnung des Zöglings 180. 196.
Lebensplan 193.
Lehrer, ihre pädagogische Bildung 40. 247. 258.
 —, ihre Stellung zur Schulbehörde 259.
Lehrfächer, Übersicht über sie 48. 65.
 —, ihre Verknüpfung 41. 79.
Lehrformen 140.
Lehrplan 72. 274. 287. 307. 314.
Lehrstoff 49. 51. 72. 298.
 — des Gymnasiums 273.
 — der Bürgerschule 300. 302.
 — der Volksschule 288.
Lehrzeit im allgemeinen 225.
 — des Gymnasiums 271.
 — der Bürgerschule 297.
 — der Volksschule 286.
Leib, Pflege desselben 149. 165. 206.
Leibesstrafe 166. 167.
Leichtsinn 182.
Leidenschaft 193. 195.
Lektüre 111. 119. 127. 129. 130. 316.
Lesebuch 291.
Lesen 86. 88. 242. 270.
Leutbecher 17.
Leyser 18.
Liebe 156. 160. 166. 167. 170. 206.

Liebig 16.
Lindner 3. 17. 19. 22. 242.
Litteratur der Psychologie 3.
 — der Ethik 5.
 — der Pädagogik 13.
 — der Gymnasialpädagogik 273.
 — der Bürgerschulpädagogik 296.
 — der Volksschulpädagogik 285.
 — der Mädchenschulpädagogik 311.
Litteraturgeschichte 64. 130. 283. 316.
Livius 75. 302.
Locke 17.
Logik 39. 41. 56. 126. 127. 276.
Lokation 236.
Loos 302.
Lotze 4.
Lüge 186. 202.

M.

Mager 296.
Malerei 129.
Manier, didaktische 143.
Mannigfaltigkeit des Wollens 8.
Materiale Bildung 47.
Mathematik 48. 61. 83. 114. 126. 276.
 288. 291. 302. 309. 319.
Matzat 113.
Maxime 175.
Mädchenschule 311. 318.
Märchen 75. 152.
Mäßigkeit 195.
Mechanik 61.
Mechanische Arbeiten 63. 196.
Medizin, Verhältnis der Pädagogik
 zu ihr 2. 148.
Methode des Unterrichts 101. 140.
 (Vgl. analytischer, synthetischer,
 erläuternder, erweiternder, dar-
 stellender, entwickelnder Unter-
 richt.)
Metrik 41. 122.
Mineralogie 60. 81. 94. 95. 306.
Miguel 3.
Müdigkeit 35.
Mittelpunkt der Gedankenwelt 73.
 308.
Modelle 116.
Modellieren 129.
Montaigne 17.
Musik 129.
Mutter 187.
Muttersprache 57. 292. Vgl. Deutsch.
Mythologie 41.

N.

Nacheinander im Unterrichte 77. 90.
Nagel 297. 308.
Nägelsbach 274.
Nahlowsky 5.
Nahrung, Entziehung derselben 167.
Nahrungstrieb 148.
Natorp 297.
Naturkunde 51. 54. 59. 62. 66. 75.
 78. 81. 94. 95. 113. 122. 126. 139.
 142. 276. 291. 302. 315.
Nebeneinander im Unterrichte 72.
Nicht erziehender Unterricht 7. 46.
Niederley 308.
Niemeyer 14. 19. 183. 184. 186. 203.
 273. 311.

O.

Objektiver Teil des Charakters 176.
Odyssee 75. 282. 309.
Offenheit 202.
Ohlert 296.
Ordinarius 257.
Orthographie 57. 86.
Ostermann 292.

P.

Pädagogik 1.
 —, allgemeine 13. 27 f.
 —, spezielle 13. 211 f.
 —, Geschichte derselben 13.
Pädagogische Bildung der Lehrer
 s. Lehrer.
 — Strafe und Belohnung 185
Palmer 14. 22. 215. 233. 249.
Pappenheim 17.
Patriotismus 137.
Paul, Jean 313. 318.
Pausen im Unterricht 99.
Pensionat 228. 229. 231.
Perzeption 143.
Personen, geschichtliche und dichte-
 rische 133.
Persönlichkeit des Zöglings 8. 27.
Pestalozzi 18.
Philosophische Fakultät 268.
 — Studien 269.
Physik 41. 60. 94. 95. 113. 126. 275.
 291. 305. 316.
Pläne von Städten 116.
Plastik 129.
Plato 15.

Verkehr mit Menschen 186.
Verschwiegenheit 186.
Versuche, physikalische und chemische 116.
Versenklichkeit 150. 190.
Verweis 165.
Verweisung von der Schule 168.
Verwekknung 41.
Verweknung des Interesses 33. 36.
 42. 43. 44. 171.
Verwissen 41.
Verw 14. 18. 207.
Verg 18.
Verneinung 3. 25. 171.
Verneinung 25.
 - die Natur 25.
 - die Lehrsatz 25.
 - die Verneinung 25.
 - die Klassenzahl 25.
 - die allgemeine 25.
 - die verschiedenen Formen 298.
 - die Literatur 265.
Verneinung, seine Individualität 18.
Verneinung, Idee derselben 197.
 19.
 - die Natur 25.
 - die Lehrsatz 25.
 - die Klassenzahl 25.
 - die allgemeine 25.
 - die verschiedenen Formen 298.
 - die Literatur 265.

W.

- 1. 1. 1921.
- 2. 1. 1922.
- 3. 1. 1923.
- 4. 1. 1924.
- 5. 1. 1925.
- 6. 1. 1926.
- 7. 1. 1927.
- 8. 1. 1928.
- 9. 1. 1929.
- 10. 1. 1930.
- 11. 1. 1931.
- 12. 1. 1932.
- 13. 1. 1933.
- 14. 1. 1934.
- 15. 1. 1935.
- 16. 1. 1936.
- 17. 1. 1937.
- 18. 1. 1938.
- 19. 1. 1939.
- 20. 1. 1940.
- 21. 1. 1941.
- 22. 1. 1942.
- 23. 1. 1943.
- 24. 1. 1944.
- 25. 1. 1945.
- 26. 1. 1946.
- 27. 1. 1947.
- 28. 1. 1948.
- 29. 1. 1949.
- 30. 1. 1950.
- 31. 1. 1951.
- 32. 1. 1952.
- 33. 1. 1953.
- 34. 1. 1954.
- 35. 1. 1955.
- 36. 1. 1956.
- 37. 1. 1957.
- 38. 1. 1958.
- 39. 1. 1959.
- 40. 1. 1960.
- 41. 1. 1961.
- 42. 1. 1962.
- 43. 1. 1963.
- 44. 1. 1964.
- 45. 1. 1965.
- 46. 1. 1966.
- 47. 1. 1967.
- 48. 1. 1968.
- 49. 1. 1969.
- 50. 1. 1970.
- 51. 1. 1971.
- 52. 1. 1972.
- 53. 1. 1973.
- 54. 1. 1974.
- 55. 1. 1975.
- 56. 1. 1976.
- 57. 1. 1977.
- 58. 1. 1978.
- 59. 1. 1979.
- 60. 1. 1980.
- 61. 1. 1981.
- 62. 1. 1982.
- 63. 1. 1983.
- 64. 1. 1984.
- 65. 1. 1985.
- 66. 1. 1986.
- 67. 1. 1987.
- 68. 1. 1988.
- 69. 1. 1989.
- 70. 1. 1990.
- 71. 1. 1991.
- 72. 1. 1992.
- 73. 1. 1993.
- 74. 1. 1994.
- 75. 1. 1995.
- 76. 1. 1996.
- 77. 1. 1997.
- 78. 1. 1998.
- 79. 1. 1999.
- 80. 1. 2000.
- 81. 1. 2001.
- 82. 1. 2002.
- 83. 1. 2003.
- 84. 1. 2004.
- 85. 1. 2005.
- 86. 1. 2006.
- 87. 1. 2007.
- 88. 1. 2008.
- 89. 1. 2009.
- 90. 1. 2010.
- 91. 1. 2011.
- 92. 1. 2012.
- 93. 1. 2013.
- 94. 1. 2014.
- 95. 1. 2015.
- 96. 1. 2016.
- 97. 1. 2017.
- 98. 1. 2018.
- 99. 1. 2019.
- 100. 1. 2020.
- 101. 1. 2021.
- 102. 1. 2022.
- 103. 1. 2023.
- 104. 1. 2024.
- 105. 1. 2025.
- 106. 1. 2026.
- 107. 1. 2027.
- 108. 1. 2028.
- 109. 1. 2029.
- 110. 1. 2030.
- 111. 1. 2031.
- 112. 1. 2032.
- 113. 1. 2033.
- 114. 1. 2034.
- 115. 1. 2035.
- 116. 1. 2036.
- 117. 1. 2037.
- 118. 1. 2038.
- 119. 1. 2039.
- 120. 1. 2040.
- 121. 1. 2041.
- 122. 1. 2042.
- 123. 1. 2043.
- 124. 1. 2044.
- 125. 1. 2045.
- 126. 1. 2046.
- 127. 1. 2047.
- 128. 1. 2048.
- 129. 1. 2049.
- 130. 1. 2050.
- 131. 1. 2051.
- 132. 1. 2052.
- 133. 1. 2053.
- 134. 1. 2054.
- 135. 1. 2055.
- 136. 1. 2056.
- 137. 1. 2057.
- 138. 1. 2058.
- 139. 1. 2059.
- 140. 1. 2060.
- 141. 1. 2061.
- 142. 1. 2062.
- 143. 1. 2063.
- 144. 1. 2064.
- 145. 1. 2065.
- 146. 1. 2066.
- 147. 1. 2067.
- 148. 1. 2068.
- 149. 1. 2069.
- 150. 1. 2070.
- 151. 1. 2071.
- 152. 1. 2072.
- 153. 1. 2073.
- 154. 1. 2074.
- 155. 1. 2075.
- 156. 1. 2076.
- 157. 1. 2077.
- 158. 1. 2078.
- 159. 1. 2079.
- 160. 1. 2080.
- 161. 1. 2081.
- 162. 1. 2082.
- 163. 1. 2083.
- 164. 1. 2084.
- 165. 1. 2085.
- 166. 1. 2086.
- 167. 1. 2087.
- 168. 1. 2088.
- 169. 1. 2089.
- 170. 1. 2090.
- 171. 1. 2091.
- 172. 1. 2092.
- 173. 1. 2093.
- 174. 1. 2094.
- 175. 1. 2095.
- 176. 1. 2096.
- 177. 1. 2097.
- 178. 1. 2098.
- 179. 1. 2099.
- 180. 1. 2100.
- 181. 1. 2101.
- 182. 1. 2102.
- 183. 1. 2103.
- 184. 1. 2104.
- 185. 1. 2105.
- 186. 1. 2106.
- 187. 1. 2107.
- 188. 1. 2108.
- 189. 1. 2109.
- 190. 1. 2110.
- 191. 1. 2111.
- 192. 1. 2112.
- 193. 1. 2113.
- 194. 1. 2114.
- 195. 1. 2115.
- 196. 1. 2116.
- 197. 1. 2117.
- 198. 1. 2118.
- 199. 1. 2119.
- 200. 1. 2120.
- 201. 1. 2121.
- 202. 1. 2122.
- 203. 1. 2123.
- 204. 1. 2124.
- 205. 1. 2125.
- 206. 1. 2126.
- 207. 1. 2127.
- 208. 1. 2128.
- 209. 1. 2129.
- 210. 1. 2130.
- 211. 1. 2131.
- 212. 1. 2132.
- 213. 1. 2133.
- 214. 1. 2134.
- 215. 1. 2135.
- 216. 1. 2136.
- 217. 1. 2137.
- 218. 1. 2138.
- 219. 1. 2139.
- 220. 1. 2140.
- 221. 1. 2141.
- 222. 1. 2142.
- 223. 1. 2143.
- 224. 1. 2144.
- 225. 1. 2145.
- 226. 1. 2146.
- 227. 1. 2147.
- 228. 1. 2148.
- 229. 1. 2149.
- 230. 1. 2150.
- 231. 1. 2151.
- 232. 1. 2152.
- 233. 1. 2153.

Wechselseitiger Unterricht 236. 249.
Weiblichkeit 213. 314.
Weltbürgersinn 137.
Wetteifer (*Wettstreit*) 201. 237.
Wiederholung 91. 100. 110. 236.
Willensbildung 5. 6. 27. 144. 173.
 174. 176. 180.
Willmann 14. 19. 21. 22. 52. 65. 75.
 79. 110. 281. 290. 292. 302. 309.
Wissbegierde 35.
Wohlwollen, Idee desselben 197. 200.
Wollen s. Willensbildung.
Wunsch anstatt des Befehls 156.

Z.

Zeichnen 38. 61. 86. 89. 121. 130.
269. 277. 291. 302. 307. 318.
Zeitpunkt für den Beginn eines Unter-
richtsfaches 92.
Zerklüfternder Unterricht s. Erläu-
ternder Unterricht.
Zerrenner 285.
Zerstreuung 41. 60.
v. Zezschwitz 22.
Ziemann 308.
Ziller 2. 5. 21. 56. 62. 79. 101. 105.
131. 145. 150. 166. 207. 212. 220.
249. 273. 278. 284. 290. 302.
Zimmermann 3.
Zoologie 59. 60. 95. 114. 306.
Zucht 6. 12. 173. 295.
—, Zweck derselben 173.
—, Verfahren derselben 180.
—, ihr Verhältnis zum Unterricht
s. Unterricht.
—, ihr Verhältnis zur Regierung
s. Regierung.
—, Ende derselben 208. 267.
Züchtigung, körperliche s. Leibbe-
strafe.
Zurücknahme einer Strafe 163.
Zusammenfassung der Unterrichts-
resultate 235.
Zusammenwirken der Lehrer 257.

Shakespeare 310.
Sittenlehre 39.
Sittlichkeit 5.
Soziales Interesse 35. 107. 136. 279.
Sologesang 238.
Sonderung des Unterrichtsstoffes 41.
Sparsamkeit im Strafen und Belohnen 208.
Spekulatives Interesse 35. 107. 124. 275. 279.
Spencer 23.
Spiel 150. 152. 184. 192. 196. 203. 252. 254. 255.
Spilleke 296.
Sprache der Zucht und der Regierung 208.
Sprachen, fremde 57. 111. 137. 238. 288. 301. 318. Vgl. die einzelnen fremden Sprachen.
Sprachunterricht 39. 55. 80. 83. 112. 122. 127. 130. 134. 280. 314.
Sprechübungen 270.
Staat, Verhältnis desselben zur Schule 261.
Stand des Vaters 220.
Stände, ihr Zusammenwirken 302.
Steinthal 5.
Stilistik 41.
Stilübungen 57. 249.
Stoff des Unterrichts 49.
Stoy 4. 14. 21. 227. 232. 264. 292.
Strafe 157. 162. 170. 207.
Strümpell 4. 5. 19. 21. 59.
Studienvereine 251.
Subjektiver Teil des Charakters 176. 178.
Sympathetisches Interesse 35. 107. 132. 279.
Synthetischer Unterricht (synthetische Methode) 102.

T.

Tadey 296.
Tagebuch 318.
Takt, pädagogischer 11.
Taktischreiben 236.
Talent 171. 239.
Taubstumme 214.
Technik, didaktische 143.
Teilnahme 35. 53. 58. 107. 108. 132.
Temperament 213.
Tepe 5.
Thätigkeit 192. 251.
Thaulow 20.

Theorie der Pädagogik 10.
Thiersch 273.
Ton des Unterrichts, der Regierung und der Zucht 158.
Totalität des Wissens 39.
Trapp 18.
Trägheit 183. 185. 190.
Trennung von Zusammengehörigem im Unterrichte 41. 77. 95.
Trotz 190.
Tugend 5. 7.
Turnen 63. 90. 150. 201. 252. 253. 292. 319.
Turnfahrten 150.

U. Ü.

Übergang von einer Schulart zur andern 270.
Übergewicht des geschichtlichen Unterrichts 51.
Übersetzungen 302.
Ueberweg 214. 315.
Umgang 35. 49. 51. 115. 154. 189. 266.
Unbescheidenheit 186.
Ungeschicklichkeit 190.
Uniformierung des Schulwesens 264.
Unterbrechungen des Unterrichts 96.
Unterricht 6. 11. 27. 49. 115. 154. (Vgl. erziehender, nicht erziehender, erklärender, erweiternder, darstellender und entwickelnder Unterricht, Lehrstoff, Anordnung, Beginn, Abschluß und Gemeinsamkeit des Unterrichts, Einzelunterricht, wechselseitiger Unterricht.)
—, sein Verhältnis zur Regierung 149. 152. 205. 242.
—, sein Verhältnis zur Zucht 178. 192. 194. 197. 198. 201. 204. 295.
—, freier 251.
— im Freien 239.
Unterrichtsanstalt, die Schule als solche 230.
Unterrichtszweck 27. 45. 52.
Unterstützung durch Mitschüler 249.

V.

Vater 187. 220.
Vaterlandsliebe 137.
Verbindung der Unterrichtsgegenstände 72. 77.
Vereine von Schülern 251.

Verlag der Weidmannschen Buchhandlung in Berlin.

Verhandlungen der Direktoren-Versammlungen in den Provinzen des Königreichs Preussen

seit dem Jahre 1879.

Band I—XXXII.

Ausführliche Inhaltsverzeichnisse mit Preisangabe stehen auf Wunsch zu Diensten.

Erwünschter Preis für Band I—XXX zusammen bezogen (mit Anrechnung der Bände, welche die Provinz des Abnehmers umfassen) 100 M. (statt 135,20 M.).

Die Direktoren-Versammlungen des Königreichs Preussen von 1860—1890.

Die Meinungsäusserungen, Wünsche, Anträge und Beschlüsse der Mehrheiten
nebst einzelnen Berichten und Verhandlungen in
Anträgen oder wörtlicher Wiedergabe

herausgegeben von

M. Kullmann.

Preis 12 Mark.

Die Direktoren-Konferenzen des preussischen Staates.

Sämmtliche auf ihnen gepflogene Verhandlungen, geordnet, stenografiert und
eingeleitet durch eine Darstellung der geschichtlichen
Entwicklung dieser Konferenzen

von

W. Erler,

Professor am Königl. Pädagogium in Berlin.

Preis 3 Mark.

Zwei Nachträge dazu 1876—1891 à 2 M. 50 Pf.

Guhl und Koneer, Leben der Griechen und Römer.

Sechste vollständig neu bearbeitete Auflage.

Herausgegeben von

Richard Engelmann.

Mit 181 in den Text gedruckten Abbildungen.

Gebunden in Leinwand mit Lederrücken 20 Mark.

Schillers Dramen.

Beiträge zu ihrem Verständnis

von

Ludwig Meiermann.

2 Bände in Weinwand gebunden 15 Mark.

Geschichte der deutschen Literatur

von

Wilhelm Scherer.

Sechste Auflage.

Mit Scherers Bildnis in Kupfer gestochen.

In Weinwand gebunden 10 Mark. Im Buchbinderband gebunden 12 Mark.

Preis von 3. 00 M. in Berlin.

